IE 04

VOCES DE LA EDUCACIÓN

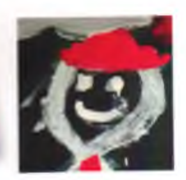
MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA . PROHIBIDA SU VENTA.

LA EVALUACIÓN COMO OPORTUNIDAD

Rebeca Anijovich
Graciela Cappelletti


















Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

PAIDÓS

LA EVALUACIÓN COMO OPORTUNIDAD

Rebeca Anijovich
Graciela Cappelletti

PAIDÓS **VOCES** DE LA EDUCACIÓN

Anijovich, Rebeca
La evaluación como oportunidad / Rebeca Anijovich ; Graciela Cappelletti.
- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2018.
160 p. ; 22 x 16 cm.

ISBN 978-950-12-9729-4

1. Educación. I. Cappelletti, Graciela II. Título
CDD 371.1

Colección Ideas que enseñan.
Edición especial Ministerio de Educación de la Nación

1ª edición en esta presentación: abril de 2018

Directora de colección: Rosa Rottemberg
Diseño, ilustración y fotografía de cubierta: Gustavo Macri

ISBN 978-950-12-9729-4
1.000 ejemplares
Impreso en Gráfica Triñanes,
Charlone 971, Avellaneda, Pcia. de Buenos Aires,
en el mes de abril de 2018

Hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina – Printed in Argentina

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 9

1. LA EVALUACIÓN EN EL ESCENARIO EDUCATIVO 13
¿Qué relaciones encontramos entre enseñar, aprender y evaluar? 15
¿Por qué evaluar? 20
¿Qué nos informan las calificaciones? 23
Evaluar para aprender 27

2. LOS CONOCIMIENTOS DE LOS DOCENTES Y LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN 39
Las creencias de los docentes acerca de la evaluación 41
Los saberes necesarios para evaluar 51
El uso de las evaluaciones para mejorar la enseñanza 56

3. LAS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE 61
¿Qué son las evidencias de aprendizaje? 62
Planificar la búsqueda de evidencias 68
¿Las evidencias solo se encuentran en las pruebas? 72
Las evidencias que permiten inferir la comprensión 78

4. Más allá de las pruebas: la retroalimentación 85
Las estrategias de diálogos reflexivos: conversaciones proactivas, progresivas, de andamiaje 90
Los tipos y modos de interacciones dialogadas formativas 92
Los protocolos 96

5. Transparentar y compartir: las rúbricas 101
Las rúbricas y la calificación 105
De la heteroevaluación a la autoevaluación 109
El diseño de rúbricas 113

6. El diseño de pruebas auténticas 119
Hacer foco en la autenticidad 119
Las características de las pruebas auténticas 123
Pruebas auténticas: modelos inspiradores 124

Epílogo. Programar la evaluación 137
Bibliografía 143

INTRODUCCIÓN

Durante nuestro trabajo de acompañamiento y formación de docentes de distintos niveles educativos hemos realizado variadas propuestas de actividades para abordar el tema de la evaluación de los aprendizajes. Una de ellas ha sido pedirles a los docentes que evoquen alguna experiencia de evaluación en su condición de estudiantes. Lo que habitualmente ocurre es que la mayoría de los relatos tienen connotaciones negativas. Recuerdan situaciones que contienen oscuridades, cargadas de emociones como miedo, angustia, ansiedad y manifestaciones corporales (alergias, dolores varios), situaciones de estrés.

A veces, al pedirles que asocien imágenes con la evaluación, nos encontramos con símbolos de justicia, rostros con miedo, dedos acusadores, termómetros, reglas y demás instrumentos de medición. Estas ideas que los profesores reconocen inicialmente al acercarnos al tema son las que intentamos recuperar y problematizar a lo largo de este texto.

Este libro es fruto tanto del trabajo en las aulas y del acompañamiento a escuelas y docentes en lo referido a los problemas de la evaluación como de los aportes de investigaciones y de expertos. Se trata de compartir conocimientos y experiencias: es una producción construida a partir de diversos diálogos entre las autoras, con los docentes, con las voces de los investigadores.

Cada capítulo aborda preocupaciones, temas del campo de investigación de la evaluación educativa y cuestiones que aparecen en las aulas y que profesores y maestros intentan abordar, reflexionar, cuestionar y, también, resolver. ¿Es posible pensar en otros modos de evaluar? ¿Se puede evaluar desde otros paradigmas? ¿La evaluación mejora los aprendizajes?

Hablamos de una tarea ardua, que condensa sentidos construidos desde el sistema educativo y define la trayectoria escolar de los estudiantes. Se trata de una *práctica* que impacta en el sujeto, en la familia, en la propia institución educativa. Esto implica un entramado que no siempre se encuentra visible a la hora de diseñar situaciones de evaluación.

Además, evaluar habitualmente conlleva decisiones que los docentes toman en soledad, en las cuales la prueba es casi la única evidencia. Y hoy sabemos que la complejidad y variedad de los aprendizajes que pretendemos de nuestros estudiantes exceden el trabajo con lápiz y papel.

Por otro lado, si se considera la heterogeneidad de los estudiantes que se encuentran en cada curso, cabe preguntarse por qué tendrían que resolver una misma prueba; y, si no fuera así, ¿cómo diseñar exámenes diferentes para evaluar un mismo contenido?

Uno de los temas que este libro recorre es la búsqueda de evidencias: creemos, junto con Stobart (2010: 215), que "vivimos en tiempos de test pero no tenemos que estar a su merced".

No queremos dejar de mencionar que un trabajo acerca de la evaluación inevitablemente implica reflexionar sobre la enseñanza. Como se podrá reconocer a través de la lectura de este texto, la evaluación se entrama con el curriculum y la enseñanza. En las decisiones que se toman con relación a la evaluación están siempre presentes, aunque sea de manera implícita, concepciones acerca de qué y cómo enseñar.

En el capítulo 1 presentamos el problema de la calificación, inherente a la evaluación de los aprendizajes en el marco del sistema educativo. En el capítulo 2, las concepciones y creencias de los docentes acerca de la evaluación, y en el 3 intentamos formular aportes para la planificación de las evaluaciones por medio de distintas propuestas. El capítulo 4 reflexiona acerca de los procesos de diálogo con los que se comunican los resultados de las evaluaciones: el llamado "*feedback*", que revisitaremos en la propuesta de este texto. El capítulo 5 presenta uno de los asistentes privilegiados para acompañar la evaluación en el aula: las rúbricas. Por último, el capítulo 6 expone los fundamentos y características de lo que se conoce como "evaluaciones auténticas", además de brindar algunos ejemplos.

Este es un libro de la práctica y para la práctica, pero también para la reflexión. Queremos expresar nuestro agradecimiento a Rosa Rottemberg por alentarnos y orientarnos en la tarea de escribir, por ofrecernos sugerencias valiosas y preguntas pertinentes. A los docentes que nos cedieron sus pruebas y rúbricas para que fueran publicadas, a los docentes, directores y supervisores que nos hacen pensar y repensar en todos los aspectos en que impacta la evaluación. Y, finalmente, a nuestras familias, que nos acompañan, nos alientan y resisten cuando nos sentamos largas horas a pensar y a escribir cómo hacer para concretar una mejor educación.

Dedicamos este libro con mucho amor a Tiago, Vera, Tomy, Vovik, Fermín, Sol, Agustín y Matías.

1. LA EVALUACIÓN EN EL ESCENARIO EDUCATIVO

En este libro abordaremos la evaluación, entendida como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función "clásica" de aprobar, promover, certificar.

Esperamos también que los temas, problemas e instrumentos presentados en este texto permitan a los profesores de todos los niveles formularse preguntas, reflexionar y abordar los dilemas de la evaluación que no siempre se identifican, pero que impactan en la tarea de enseñar y de aprender. Consideramos que entender la evaluación como oportunidad implica pensar en la mejora de la enseñanza.

Por eso es que a lo largo de este recorrido nos proponemos comprender la evaluación en el contexto actual, apreciando las tensiones y dilemas que origina la diversidad de demandas de distintos actores involucrados en los procesos de evaluación: estudiantes, docentes, instituciones educativas, padres, jurisdicciones, organismos nacionales e internacionales.

Asumimos, en primera instancia, que la evaluación requiere relevar información sobre la que luego se elaborarán juicios de valor y se tomarán decisiones. A partir de esta premisa surgen nuestros primeros interrogantes:

- ¿Es necesario relevar una información única?
- ¿La información que se define como necesaria permite realizar análisis válidos para los distintos destinatarios?

En las cuestiones anteriores se revelan solo algunas de las tensiones respecto de la evaluación. ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Para qué evaluar? Estos planteos son recurrentes y admiten diferentes respuestas según la perspectiva desde la cual se los aborda.

Si focalizamos nuestra mirada en los aprendizajes, podemos responder definiendo algunas de las funciones de la evaluación: identificar errores y dificultades; promocionar un curso; guiar a los estudiantes en la revisión y mejora de sus producciones. En esa línea, la evaluación puede utilizarse también para reorientar la enseñanza, si es que se analizan y se ponen en diálogo los resultados obtenidos por los alumnos y las estrategias de enseñanza utilizadas. En este trabajo nos referiremos exclusivamente a la perspectiva de la evaluación de y para el aprendizaje y, con este alcance, a aquellas preguntas y preocupaciones que surgen a la hora de diseñar instrumentos de evaluación en el marco de procesos de enseñanza.

¿QUÉ RELACIONES ENCONTRAMOS ENTRE ENSEÑAR, APRENDER Y EVALUAR?

Tanto en el ámbito académico como en la literatura específica sobre el tema, encontramos preocupaciones por los desempeños que muestran los estudiantes en relación con el aprendizaje de los contenidos que se enseñan en la escuela. Los alumnos no recuerdan ni comprenden una parte de lo que se les enseña. Es en este marco de inquietudes que se analizan las prácticas docentes, las tareas de aprendizaje de los alumnos, y también se cuestiona la evaluación, sus funciones, los instrumentos que se ponen en juego, los tipos de información que se obtienen y los usos que se hace de ellos. Estos problemas nos convocan a pensar que el proceso de evaluación está implicado en la tensión producida entre las metas relativas al dominio de contenidos disciplinares que los docentes proponen y el proceso de aprendizaje de los estudiantes: entonces, ¿qué evaluar? ¿Cómo saben los docentes y los estudiantes que han alcanzado los propósitos de enseñanza y cómo acceden los estudiantes a conocer qué y cómo han aprendido? Estas preguntas orientarán el recorrido de los diferentes capítulos del presente libro.

Nos parece importante analizar el papel destacado que cumple la evaluación en el escenario educativo, y, al mismo tiempo, observar que constituye el componente de los sistemas de educación menos permeable a los cambios. Otros aspectos de los procesos de enseñanza en los distintos niveles –por ejemplo, los objetivos, las actividades, las estrategias de enseñanza, los recursos que se ponen en juego y los que se omiten, etc.– han sido objeto de críticas y han incorporado transformaciones y mejoras en las prácticas escolares. Sin embargo, la evaluación, cuestionada en

su concepción, se resiste a encontrar formatos nuevos y significativos.

En el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) se define el verbo "evaluar" como "señalar el valor de algo", "estimar, apreciar, calcular el valor", "estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos". En todos los casos admite la idea de medir y, por lo tanto, de establecer un valor. Y, como se observa en la última acepción del término, el vínculo entre evaluación y aprendizaje escolar forma parte del acervo social y cultural.

Para llevar a cabo un proceso de evaluación, el evaluador tiene que definir algunas cuestiones fundamentales. En este primer abordaje, podemos identificar dos posiciones polares en las concepciones de la evaluación: es posible pensar una enseñanza en la que se espera que los estudiantes sean capaces de reproducir secuencias de información ya organizadas y verdades inobjetables mediadas por sujetos de conocimiento (el docente, el libro de texto, la tecnología) o bien una enseñanza que favorezca la búsqueda de alternativas y aproximaciones diversas a los fenómenos del mundo. Estas decisiones responden a dos manifestaciones posibles del estudiante. En un caso, el estudiante cumple el rol de *sujeto de aprendizaje*.[1] Se espera que él reproduzca datos, problemas tipo, secuencias algorítmicas. Esta clase de construcción de los aprendizajes responde a un conocimiento declarativo, que suele pensarse como un proceso de incorporación rápida y sencilla de la información, porque se trata de la reproducción de un texto escolar o de las palabras del docente. En este caso, la evaluación es concebida como una instancia en la que se observa un resultado al servicio de la acreditación y

1. "Sujeto de aprendizaje" y "sujeto de conocimiento" son conceptos que corresponden a Levinas (1998).

la promoción. La otra posición implica pensar al estudiante en un rol de *sujeto de conocimiento*: aquí no importa solo lo que el estudiante dice acerca de un concepto, sino cómo lo utiliza en situaciones diversas. No se trata de reproducir una información, sino de su uso y aplicación en situaciones más complejas, como la creación de productos, la investigación, la resolución de problemas del mundo real, etc. Para utilizar el conocimiento, juega un papel importante, además de los conceptos centrales, el saber acerca de la estructura sintáctica de las disciplinas.[2]

Según cuál sea el posicionamiento en alguna de las dos alternativas antes presentadas, será posible formular consignas de distinto tipo para la evaluación de una misma unidad. Pensemos, por ejemplo, que el tema enseñado ha sido la Revolución Industrial. Si consideramos al estudiante como un sujeto de aprendizaje, las consignas de evaluación pueden solicitar respuestas a preguntas como:

- ¿En qué época histórica y dónde tuvo lugar la Revolución Industrial?
- ¿Cuáles fueron sus causas y consecuencias?

Este es un ejemplo típico de las preguntas que podemos hallar en pruebas escritas, en las que se espera que el alumno recuerde y recupere información. Pero, si se piensa en términos de evaluar aprendizajes en profundidad, los desempe-

2. Schwab ([1969] 1983) ha definido la disciplina como un conocimiento de estructuras sustantivas y sintácticas. Por "estructura sustantiva" entiende los principios de la organización conceptual; por "estructura sintáctica", los principios de indagación que ayudan a responder dos tipos de preguntas: cuáles son, en este ámbito del saber, las ideas y las destrezas importantes y de qué manera quienes generan conocimientos en esta área incorporan las nuevas ideas y descartan las defectuosas. Esto es, cuáles son las reglas y los procedimientos de un buen saber académico y de la investigación.

ños propuestos a los estudiantes tienen que ser diferentes. Respecto del mismo tema –la Revolución Industrial– se podría proponer, por ejemplo:

- Observar la película *Tiempos modernos*, dirigida por Charles Chaplin, y trabajar sobre las siguientes consignas:
    - ¿A qué hace referencia el título de esta película?
    - Si fuera un artículo periodístico, ¿qué otro título se les ocurre que podría tener?
    - ¿Qué relación tiene la película con el concepto de "progreso" trabajado en la clase acerca de la Revolución Industrial?
    - Esta película es de 1936. ¿Qué quiso mostrar Charles Chaplin en ella? ¿Qué valor tiene una película como fuente para estudiar la historia?

En estas preguntas aparecen dos cuestiones vinculadas con la enseñanza de la historia. Por un lado, se propone analizar la noción de "progreso", concepto auténtico de las ciencias sociales, y se lo vincula a un hecho histórico determinado. Por el otro, se usa una fuente secundaria y se pregunta sobre su validez para el estudio de la historia. Se observa, entonces, que aquello que se evalúa está en consonancia, o debe estarlo, con los contenidos, su enseñanza y los modos de construcción de los aprendizajes.

Pero, entonces, ¿qué evaluar? Para responder esta pregunta y vincularla con la posición del sujeto/estudiante en relación con el conocimiento, el docente inclinará la decisión hacia una u otra, según lo que verdaderamente importa respecto de sus propósitos de enseñanza, en diálogo con las propuestas curriculares que lo orientan.

Se evalúan los aprendizajes en tanto conocimientos construidos acerca de:

- Dominio de información relevante.
- Comprensión, relación e integración de contenidos, uso de los conocimientos para resolver problemas, analizar situaciones, tomar decisiones, crear productos.
- Uso de estrategias cognitivas generales (por ejemplo, comunicación clara y precisa) y específicas de cada dominio disciplinar (por ejemplo, uso de un procedimiento eficiente para la resolución de un problema matemático).

Al evaluar, es habitual que, en vez de hacer foco en la propuesta y en su contribución al aprendizaje de los estudiantes, se tienda a identificar errores. Según Astolfi (2003: 7),

> el problema del error en el aprendizaje es seguramente tan antiguo como la enseñanza misma. Sin embargo, nos encontramos continuamente con el error en la vida diaria, y el sentido común no deja de repetirnos que solo dejan de equivocarse los que no hacen nada... en la mayoría de las actividades que practican los jóvenes, desde el deporte a los juegos de ordenador, lo consideran como un desafío, objeto de apasionadas competiciones entre amigos, como una ocasión más de superación. Sin duda porque sienten que aprenden algo más en cada ocasión en que intentan algo en lo que pueden equivocarse.

Coincidimos con Astolfi en que en cualquiera de los niveles de escolaridad el error se convierte en problema, en angustia, en estrés, y, de algún modo, el miedo al error se hace presente.

> ¿No estará este sentimiento escolar, tan concreto, relacionado con la percepción de encontrarse frente a actividades codifica-

das, a las que no se les encuentra sentido y que no se llegan a dominar? Muy a menudo los alumnos tienen dificultades para relacionar con claridad lo que son capaces de hacer con las calificaciones que obtienen. Sus resultados les parecen consecuencia de otras variables que se escapan a su control, como la mala suerte, lo "inútil" del ejercicio, su horóscopo o, incluso, a las características de personalidad del maestro. Atribuyen sus errores a causas de carácter externo y se sienten víctimas de lo que sucede (Astolfi, 2003: 8).

Contrariamente a esta valoración, que apunta a evitar el error –y resolver "exitosamente" una tarea, aun sin comprenderla–, consideramos que una evaluación valiosa es la que constituye una instancia más de enseñanza y de aprendizaje. De enseñanza, porque es la oportunidad del docente para utilizar las producciones de los alumnos como evidencias de lo aprendido y con el fin de reconocer en ellas lo logrado, pero también para sugerirle nuevas propuestas y oportunidades para aprender lo que falta. Potenciará el aprendizaje si se propone, además, promover instancias de metacognición, es decir, si el estudiante se torna consciente y puede reconocer lo aprendido como contenido, y también si identifica las estrategias cognitivas que ha puesto en juego en el proceso de aprender y cuáles de esas operaciones han favorecido u obstaculizado sus aprendizajes.

¿POR QUÉ EVALUAR?

Las principales funciones se pueden agrupar según las decisiones para tomar en cada caso:

1. Diagnosticar-predecir: se refiere a los ajustes y regulaciones para las propuestas de enseñanza. Esta fun-

ción debe considerar integralmente las producciones de los estudiantes, los procedimientos utilizados y las operaciones cognitivas que se han promovido.

2. Registrar-verificar: considera el desempeño de los alumnos en función del nivel de logro de los objetivos propuestos, con el fin de avanzar en las secuencias de aprendizajes.
3. Ofrecer devoluciones-orientaciones: íntimamente vinculada con la idea de evaluación como instancia de aprendizaje, esta función considera la retroalimentación a los alumnos con el fin de que ellos tomen conciencia de los logros en sus aprendizajes e identifiquen errores y faltas, por medio de la sugerencia del docente de diferentes recursos y estrategias de abordaje a fin de alcanzar los objetivos propuestos.
4. Seleccionar-clasificar-jerarquizar: se propone situar a los estudiantes unos en relación con otros, con el objeto de definir propuestas acordes a los diferentes niveles de aprendizaje que se observan en el grupo escolar. Esta lógica con la que se aborda la evaluación será retomada más adelante en este mismo capítulo.
5. Certificar-promover: se refiere a si el alumno alcanza o no las competencias mínimas requeridas que permiten su promoción. Para ello es necesario definir con claridad los criterios vinculados con los objetivos finales del curso, asignatura, ciclo, etc.

Está claro que la evaluación es parte de la enseñanza y, por lo tanto, debe estar presente en la planificación. En el momento de planificar una secuencia de clases, un programa, una unidad, es necesario considerar también la evaluación. En efecto, hay que establecer en qué momentos se recogerá información;

definir qué aprendizajes debe lograr el estudiante y cómo se vinculan con los propósitos que el profesor se ha propuesto; seleccionar y elaborar instrumentos de evaluación, además de anticipar modos de realizar devoluciones a los estudiantes que contribuyan al logro de los aprendizajes. Según Edith Litwin (2008: 173), las buenas prácticas de evaluación son

> prácticas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase; en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes.

En esta obra consideramos que la función más relevante de la evaluación es la pedagógica, sin desconocer por esto la necesidad de certificación, pero diferenciando ambas y cambiando el foco de la discusión.

La función de certificación ha construido escolarmente el sentido de la evaluación: "apruebo" (o no), "paso" (o no), "recupero", "me da el promedio" (o no) son las palabras que se escuchan por parte de los estudiantes de los distintos niveles educativos cuando se refieren a la evaluación. Pero ¿qué ocurre con su función pedagógica? En su función pedagógica, la evaluación es formativa, dado que aporta información útil para reorientar la enseñanza (en caso de ser necesario). Así, se inserta en el proceso de formación, ya sea en su inicio, en el transcurso o al final, pero siempre con la intención de contribuir a los logros de los estudiantes. La acción de calificar no necesariamente redunda en mejores aprendizajes. A partir de una investigación en la que examinaron la influencia de las calificaciones y de los comentarios que los estudiantes reciben acerca de sus trabajos, Butler y Shibaz (2014) mencionan que quienes recibieron "solo comentarios" progresa-

ron mucho más en sus aprendizajes que los que recibieron "comentarios + notas", los cuales apenas mejoraron respecto de quienes recibieron solamente "notas". Stobart (2010: 195), quien retoma el trabajo mencionado en su versión preliminar, señala: "¿Por qué no tener notas y comentarios? Porque las pruebas indican que los comentarios son en gran medida ignorados: lo que importa son las notas".

En las últimas décadas se han hecho muchos esfuerzos para crear condiciones de justicia y transparencia al calificar. No obstante, las decisiones en el campo de la evaluación de los aprendizajes son complejas y suponen un grado de intuición y de creencias implícitas que muestran un alto nivel de variabilidad. No se trata, o no solo se trata, de acreditar conocimientos, sino también de promover la toma de conciencia de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

¿QUÉ NOS INFORMAN LAS CALIFICACIONES?

Desde esta perspectiva, consideramos dos funciones relevantes para la evaluación y, en particular, para la calificación en el contexto actual: retroalimentar al estudiante sobre sus propios procesos y logros y el "dar cuenta". La visión de Eisner (1985: 11) permite enriquecer esta afirmación:

> La evaluación como crítica educativa es válida y confiable cuando capacita a alguien [...] para ver lo que de otro modo permanecería oculto. De la misma manera que un crítico nos ayuda a ver en la película, en el cuadro, en el espectáculo, lo que de otra manera permanecería oculto, el evaluador "quien quiera que sea" tiene o debe tener solvencia [...] para ver y ayudar a ver aspectos ocultos de la situación-objeto.

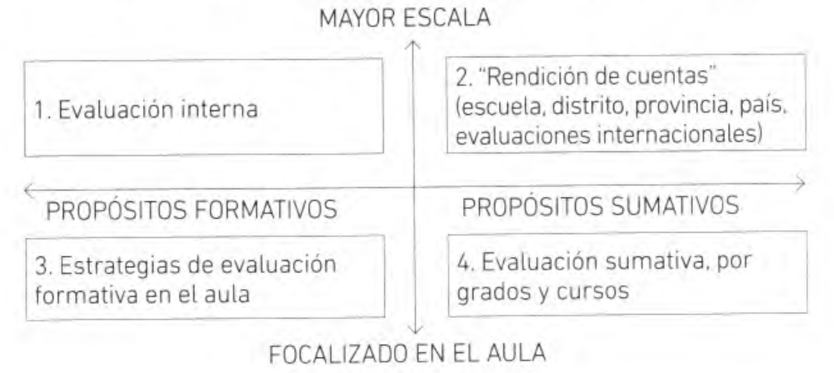
Por supuesto, este planteo lleva a la siguiente pregunta: ¿es esto lo que sucede al recibir (u otorgar) una calificación?

Para aportar al análisis de las calificaciones, vamos a referirnos al uso de los datos. Dentro del campo de la evaluación pueden considerarse distintos tipos de datos. Para la mayoría de las decisiones educativas es deseable utilizar esta variedad a fin de ampliar y profundizar el conjunto de informaciones sobre los aprendizajes de los estudiantes, el cual finalmente es utilizado para monitorear e influir en la mejora de esos aprendizajes. Como señalamos anteriormente, esos datos se relacionan con los propósitos de la enseñanza.

Los datos de las evaluaciones más estandarizadas ayudan a identificar un problema, por ejemplo: "Este alumno no resuelve bien ese algoritmo matemático". Pero eso lleva a una pregunta: ¿por qué no se produce el logro esperado? Para responder se necesita otra clase de datos. Con el objeto de organizar y describir los distintos tipos de datos requeridos sobre los aprendizajes de los alumnos, podemos utilizar instrumentos como el "marco de los cuatro cuadrantes", elaborado por Broockhart (2013).

Tabla 1.1

Marco de los cuatro cuadrantes-Tipos de evaluación



Cuadrante 1. Se trata de una evaluación interna de la institución, que puede ser de un área en particular. Es formativa, aunque la información es solo para los docentes. Este tipo de evaluación ayuda a los profesores a planificar mejor según las necesidades de los estudiantes. Por supuesto, a los datos obtenidos de esta evaluación interna se pueden agregar otros, relevados por el docente a cargo. Realizar este tipo de propuestas por lo menos una vez en el año puede colaborar en la elaboración de planificaciones de la enseñanza de una materia o a tomar una decisión, por ejemplo, acerca de convocar a un especialista en enseñanza de matemática para el año siguiente. Una versión más cercana a la tradición latinoamericana de este tipo de evaluaciones es analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas elaboradas por los propios docentes. En este caso en particular, habitualmente se encuentran propuestas organizadas por cursos, por áreas o por materias. Por ejemplo, una evaluación de tipo sumativo, sobre sumas y restas con fracciones, después de 5to grado, cuando ese contenido ya se ha enseñado pero aún se puede retomar y revisar, según los resultados.

Cuadrante 2. En los últimos diez años hemos sido testigos de una explosión en el uso de las evaluaciones estandarizadas en todos los países. Una de las razones principales de este rápido crecimiento es la suposición de que estas evaluaciones pueden informar y mejorar las prácticas de enseñanza y, de ese modo, contribuir a aumentar el rendimiento de los estudiantes. En la actualidad, el escenario global nos muestra el surgimiento y la proliferación de organizaciones que realizan pruebas y la existencia de distritos y países que han invertido en la venta o elaboración de evaluaciones provisionales y en la gestión de datos.

Los sistemas diseñados para ayudar a los profesores y directores a partir de datos proporcionados por evaluaciones administradas a los estudiantes (en ocasiones, también considerando otras fuentes de datos) permiten identificar áreas de fortalezas y debilidades, conocer las estrategias de enseñanza más apropiadas, etc. Todas estas acciones requieren inversiones presupuestarias relevantes (Sawchuk, 2009).

Gran parte de la retórica en torno a estas evaluaciones muestra un panorama color de rosa, a menudo con la reivindicación definitiva de que tales medidas conducirán a un aumento de rendimiento de los estudiantes. Paradójicamente, es preciso mencionar que la creencia en el potencial de las evaluaciones para mejorar el aprendizaje de los estudiantes proviene de la investigación sobre la evaluación formativa. Sin embargo, como se ha indicado en este capítulo, la mayor parte de esta investigación no se ha centrado en este tipo de evaluaciones sino más bien en prácticas que son parte intrínseca de la enseñanza en clase. Cabe señalar que es necesario, entonces, producir conocimientos acerca de cómo los profesores y otros educadores usan los resultados de estas evaluaciones, las condiciones que conllevan, su capacidad para utilizar estos datos para mejorar la instrucción, o la interacción de las evaluaciones estandarizadas con otras.

Cuadrante 3. Se trata de una práctica sistemática en la que docentes y alumnos buscan evidencias de aprendizaje con el objetivo de mejorar los logros de los estudiantes. Eso incluye diversidad de estrategias, que presentaremos en los siguientes capítulos de este libro.

Cuadrante 4. Se trata de analizar e interpretar las calificaciones individuales de los alumnos, obtenidas por medio de pruebas y reflejadas en los boletines. Respecto de este ins-

trumento, es tradicional que los boletines y las certificaciones utilicen letras, números, porcentajes: esto es objeto de discusión. Vale la pena que los boletines ofrezcan información de calidad, que permita hacer visibles tanto los logros de los estudiantes como sus avances.

EVALUAR PARA APRENDER

La formulación de este título ha sido objeto de múltiples abordajes en distintas producciones académicas y de divulgación. Habitualmente se entiende como una perspectiva sobre la evaluación en la que se pone al estudiante en el centro de ese proceso. "Evaluar para aprender" se refiere a un modo de integrar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje de un modo más auténtico y desafiante para los estudiantes, según el cual estos aprenden y muestran sus desempeños. De acuerdo con Brookhart (2013), la evaluación formativa implica ir formando mientras se aprende, y proveer información que contribuye a que el estudiante avance. "Evaluar para aprender" se instala claramente en el paradigma de la evaluación formativa. Cabe tener presente que en la última década se asiste a una suerte de desplazamiento del concepto de "evaluación formativa" hacia el de "evaluación para el aprendizaje" (Wiliam, 2011), que lo complejiza y amplía, ya que se orienta a pensar en la evaluación como un proceso que tiende a ser continuo, que destaca el efecto retroalimentador de la información para los docentes y, en especial, para los estudiantes. El aspecto más importante de esta nueva perspectiva es el lugar destacado que ocupa la noción de "avance", y esta es la idea más provocadora. A la hora de valorar los

resultados de la acción educativa se requiere un énfasis manifiesto en el reconocimiento de los avances individuales y colectivos respecto de un punto de partida específico, y no solo la comparación con criterios únicos y estandarizados. El balance adecuado entre ambos componentes permite orientar procesos de evaluación más provechosos e incrementar la capacidad de reflexión y mejora de las prácticas educativas en diferentes niveles de gestión.

Es común y ampliamente aceptada la práctica de utilizar las expresiones "evaluación para el aprendizaje" y "evaluación formativa" como sinónimos. Sin embargo, queremos señalar algunas precisiones acerca de esta conceptualización de modo de diferenciarlas, aun a riesgo de ser demasiado puntillosas.

- La evaluación para el aprendizaje apunta a pensar acerca de la enseñanza y del aprendizaje, mientras que la evaluación formativa se propone como un enfoque para la evaluación.
- La evaluación para el aprendizaje tiene que ver con el futuro inmediato y próximo, mientras que la evaluación formativa puede implicar períodos muy largos, como todo un curso, por ejemplo.
- Los protagonistas y beneficiarios de la evaluación para el aprendizaje son los alumnos en particular y el profesor en el aula específica (o ambiente de aprendizaje), mientras que la evaluación formativa puede involucrar y ser de utilidad para otros profesores, alumnos y personas en diferentes contextos.

Para profundizar acerca de la propuesta de evaluar para aprender nos referiremos centralmente a un trabajo de Sto-

bart (2010: 169-172). Consignamos a continuación una selección de sus aportes:

- En el marco del paradigma de rendición de cuentas y la acreditación, la evaluación tiene como finalidad obtener resultados que luego se interpretan. Veamos un ejemplo: después de administrar una prueba de Historia en el aula, el docente analiza los resultados y observa que el 50% de los estudiantes ha desaprobado. El profesor vuelve a tomar la prueba a los desaprobados, y en la segunda instancia ellos aprueban. Sin embargo, ¿podemos asegurar que los resultados mejoran en este caso, demuestran que los estudiantes aprendieron? Según Stobart (2010), pueden mejorar los resultados sin que mejore el aprendizaje.
- La evaluación para el aprendizaje se entrama en un sistema que incluye el curriculum, la cultura escolar y las formas de enseñar. Esta idea nos ubica en la primera encrucijada: qué hacer si lo que el curriculum propone que se enseñe es algo que "no vale la pena aprender" (Brophy, 1998; cit. en Stobart, 2010). Si lo que hay que enseñar no es válido y valioso, es posible que la evaluación para el aprendizaje se deslice hacia aspectos instrumentales vinculados con "obtener buenas notas". Resulta muy provocador considerar, entonces, que el enfoque requiere la definición de aprendizajes valiosos y significativos en el marco de las disciplinas.
- La evaluación para el aprendizaje pone el énfasis en lo situacional: centra la importancia en lo que se está aprendiendo y en la calidad de las interacciones y las relaciones en el aula. Desde este punto de vista, la eva-

luación intenta obtener evidencias de la situación en la que se encuentran los estudiantes y ofrecerles información sobre su proceso que los ayude a avanzar.

- Una de las características –y uno de los valores centrales– de este enfoque es que la evaluación, en cualquiera de sus perspectivas teóricas, configura subjetividades en tanto aprendices y personas. En el marco de la evaluación para el aprendizaje, la postura que se apoya en un enfoque que mejora el aprendizaje resalta el esfuerzo y el progreso en los desempeños obtenidos.
- Como valor agregado, la evaluación para el aprendizaje es formativa para los estudiantes, pero también para los profesores: al observar las producciones y desempeños de sus estudiantes pueden reorientar la enseñanza. Cuando los docentes se implican en llevar adelante con sus alumnos prácticas sistemáticas de evaluación para el aprendizaje, inevitablemente, en una instancia de reflexión, se preguntan también por sus propias intervenciones en el marco de la enseñanza.
- La evaluación para el aprendizaje requiere que se lleven adelante ciertas prácticas de aula (Clarke, 2001; Black y Wiliam, 1998). Estas se mencionan en la tabla que se presenta a continuación y serán abordadas en profundidad en el desarrollo de este libro.

Tabla 1.2
Características de la evaluación para el aprendizaje

Intenciones explicitadas para el aprendizaje y la formulación de criterios	Se trata de explicitar adónde se quiere llegar, qué se pretende que se estudie y qué se requiere para una actuación satisfactoria.

Continúa...

Relación pertinente entre la enseñanza y la evaluación, orientada hacia la búsqueda de evidencias de aprendizaje	La evaluación deberá ser coherente con la programación de la enseñanza y utilizar instrumentos de recolección de información que sean diversos, acordes con la multiplicidad y heterogeneidad de los propósitos didácticos.
Diálogo y formulación de preguntas	Una práctica habitual es el diálogo con los estudiantes, promovido a fin de crear oportunidades para que ellos expresen sus ideas y visibilicen sus concepciones erróneas, y permitir que el profesor identifique mejor en qué parte del recorrido de aprendizaje están los alumnos. De este modo, contribuye a la práctica metacognitiva, que les permite a los estudiantes reconocer en qué lugar del proceso se encuentran, qué lograron y qué les falta.
Retroalimentación o informaciones sobre el proceso	Los profesores tienen que brindar aportes, instalar conversaciones que permitan a los estudiantes identificar y reducir el espacio entre "lo que saben hoy" y el punto al que tienen que llegar. Se pone énfasis en que estas conversaciones se centren en la tarea y no en la persona: Sadler (1989) menciona que la información que pone el foco en el yo ("buen chico", o "esperaba más de vos") es inútil para la mejora de los aprendizajes. Se trata de brindar oportunidades para que los alumnos identifiquen los problemas y así desarrollen habilidades de autorregulación del aprendizaje.

Continúa...

Autoevaluación y evaluación entre pares	La evaluación para el aprendizaje implica el tránsito hacia una cultura del aula en la que los estudiantes puedan cada vez más juzgar su propio trabajo y el de los demás, comprendiendo cuál es el aprendizaje que se propone que alcancen: para evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros deben "saber" lo que es un desempeño apropiado ("adónde tienen que llegar") y en qué fase están de su propio aprendizaje. Estas acciones se vinculan con procesos de autorregulación y promueven la metacognición. Esta práctica de aula fomenta relaciones horizontales e instala una cultura democrática, en la que el saber del profesor "para juzgar" un buen trabajo se comparte con los estudiantes. Por supuesto, no se trata de distanciar los procesos de autoevaluación o de evaluación entre pares de los procesos de evaluación que realiza el docente: por el contrario, el profesor puede intervenir formulando preguntas y promoviendo la reflexión acerca de los juicios que emiten los propios alumnos.
Utilización de los datos proporcionados por la evaluación	Se trata de que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes sea utilizada para informar las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. La información obtenida debe crear condiciones para trabajar en la mejora de ambos procesos. Santos Guerra (1993) plantea que la evaluación tiene que ser entendida como un proceso de diálogo y de mejora. Eso implica considerar la evaluación como un proceso, además de obtener un resultado, y comprender los objetivos del proceso para saber qué sucede y qué pasos seguir para mejorar.

Fuente: Elaboración propia a partir de los aportes de Stobart (2010).

La relación entre las funciones formativas y sumativas de la evaluación es compleja. La dificultad se expresa centralmente en que, con frecuencia, los procesos y prácticas de evaluación formativa se suspenden cuando se impone la presión del examen: existe la creencia de que "la evaluación formativa es buena, pero enfrentarnos a los exámenes es lo real". Autores como McDonald y Boud (2003) y Wiliam y otros (2004) mencionan que, si bien hay pruebas de que los estudiantes autorregulados rinden mejor, con frecuencia se siguen realizando evaluaciones sumativas y se llevan adelante procesos de enseñanza directa para los exámenes. Cuanto mayor sea la presión y el predominio de culturas de resultados, más difícil será progresar en el paradigma de la evaluación formativa. Frente a esta dificultad, un aporte que podemos considerar es el del aprendizaje estratégico, que, en términos de Pozo y otros (2001: 11-12), se refiere a la adquisición de un repertorio de recursos que haga posible el desarrollo consciente e intencional de acciones orientadas hacia el logro de determinadas metas de aprendizaje. El carácter estratégico viene dado por la capacidad para saber *cuál*, *cómo*, *cuándo*, *dónde* y *por qué* aplicar estos recursos. La concreción de aprendizajes estratégicos promueve la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan analizar y poner en juego las habilidades pertinentes para esa situación.

Desde el punto de vista del alumno, es deseable que la evaluación sea parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, para convalidarlo y/o reorientarlo. De este modo, le permite conocer su avance en relación con los criterios curriculares previstos, a fin de ajustar sus esfuerzos, identificar obstáculos, localizar dificultades y contribuir a revisar y ajustar es-

trategias de aprendizaje, para promover la autorregulación. Wiggins (2012) propone que los criterios de aprendizaje estén en relación con el punto de partida desde el cual el estudiante comienza su proceso de aprendizaje y que esta acción supone un cambio importante en las prácticas de evaluación: por un lado, que el maestro abandone el foco en las calificaciones y en la comparación entre los estudiantes y, además, que se configure un modo de atender a la heterogeneidad existente en las aulas que les permita a los estudiantes comprender qué se espera que aprendan.

Desde el punto de vista del docente, también es deseable que la evaluación tenga una acción reguladora del proceso de enseñanza, en tanto le permita valorar los logros de los estudiantes, revisar y ajustar las estrategias de enseñanza, la planificación y la evaluación.

En este primer capítulo, en el que pretendemos instalar el tema que profundizaremos en el resto de este trabajo, nos resulta inevitable la referencia a los aportes de Perrenoud (2008). Este autor identifica y caracteriza dos lógicas presentes en las prácticas de evaluación del aprendizaje en la escuela: una, al servicio de la construcción de jerarquías y, la otra, al servicio del aprendizaje.

Respecto de la primera, menciona que,

> tradicionalmente, la evaluación en la escuela está asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia. Los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente o en los mejores alumnos. [...] En el curso del año escolar los trabajos de control, las pruebas de rutina, los interrogatorios orales, la calificación mediante notas de los trabajos personales o de conjunto, fabrican "pequeñas" jerarquías de excelencia, de las cuales ninguna es decisiva, pero cuya acumulación y suma prefiguran la jerarquía final: ya sea porque ella se basa ampliamente en

> los resultados obtenidos en el curso del año [...] ya sea porque la evaluación en el curso del año funciona como entrenamiento para el examen (Perrenoud, 2008: 10).

Esta fabricación de jerarquías muestra la diferencia entre los mejores y los peores estudiantes desde la perspectiva de los docentes, habitualmente a través de una nota que sirve para fundamentar una decisión de la cual depende la trayectoria escolar más que para reflejar las características del aprendizaje de los alumnos. Esta lógica de evaluación construye e intenta justificar el éxito o el fracaso escolar.

La segunda lógica de evaluación que describe Perrenoud (2008) se distingue porque está al servicio del aprendizaje. Mientras que en la evaluación asociada a la fabricación de las jerarquías de excelencia el resultado y sus "beneficios" se vuelven con frecuencia el objetivo del aprendizaje (aprendemos para ser evaluados), en esta segunda lógica la evaluación existe para regular los aprendizajes. Su intención es "estimar el camino ya recorrido por cada uno [de los estudiantes] y, simultáneamente, el que resta por recorrer, a los fines de intervenir para optimizar los procesos de aprendizaje" (Perrenoud, 2008: 116). Esta perspectiva claramente se enmarca en el campo de la evaluación formativa. Coincidimos con Perrenoud en que desde este enfoque la tarea de evaluar no es exclusiva del profesor: el estudiante tiene una función activa. Se puede afirmar que, en gran medida, como consecuencia de este involucramiento, la evaluación dentro de esta lógica es un proceso altamente individualizado. Según el autor, dado que en esta perspectiva la evaluación está al servicio del aprendizaje, su diferenciación solo es posible si se concibe dentro del contexto de una pedagogía diferenciada que reconozca y valore la heterogeneidad en las aulas. Ello implica aceptar que

por [más] seleccionado que sea, ningún grupo es completamente homogéneo desde el punto de vista de los niveles de dominio adquiridos al comienzo de un ciclo de estudios o una secuencia didáctica. Por "neutro" que sea, ningún programa está a igual distancia de las distintas culturas familiares de las que son *herederos* los alumnos (Perrenoud, 2008: 122-123; las itálicas son del original).

Si las condiciones sociales de los alumnos siempre son diferentes, si los ritmos y las formas de aprendizaje son diversos, si los puntos de partida nunca son homogéneos, lo que se aprende no puede estar estandarizado, sino que debe estar diferenciado de acuerdo con las condiciones y los procesos individuales de los estudiantes. Como hemos mencionado en publicaciones anteriores (Anijovich y otros, 2004; Anijovich y Mora, 2009), el trabajo en aulas heterogéneas, la enseñanza en el marco de la diversidad, implica también atender a la evaluación de modo coherente con estas premisas.

Sin embargo, retomando el aporte de Perrenoud, podemos decir que estas lógicas de la evaluación son, para él, paralelas y, a la vez, opuestas. Para comprender en profundidad este planteo, presentamos la tabla que sigue.

Tabla 1.3
Características generales que definen dos lógicas de evaluación

La lógica de la fabricación de las jerarquías	**La lógica de la regulación de los aprendizajes**
El aprendizaje está al servicio de la evaluación y la enseñanza termina subordinada a esta última.	La evaluación está al servicio de los aprendizajes. Sirve tanto al alumno como al maestro.

Continúa...

Fabricación de jerarquías. Las funciones que puede cumplir la evaluación son comparar, clasificar, seleccionar, excluir (Morán Oviedo, 2007; Pérez Rivera, 2007).	Se busca la información necesaria para comprender y mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos (Pérez Rivera, 2007).
Tiende a la estandarización. Examen tradicional estandarizado: principal técnica de evaluación, que pasa de constituir un medio a ser un fin en sí mismo (Moreno Olivos, 2009).	Tiende a la individualización. Se fomenta la retroalimentación mediante el diálogo interactivo (Black y Wiliam, 2006b).
El alumno es pasivo; es objeto y no sujeto de la evaluación (Moreno Olivos, 2007).	El alumno pasa de ser objeto a sujeto de la evaluación. Esta se convierte en un trabajo compartido con el profesor (Corominas, 2000).
Muestra solo los productos o resultados del aprendizaje. Hay un énfasis en los resultados en detrimento del proceso, en la cantidad antes que en la calidad (Bordas y Cabrera, 2001; Moreno Olivos, 2009).	Muestra simultáneamente los productos y el proceso del aprendizaje, con énfasis en el proceso antes que en el resultado (Corominas, 2000).
En este tipo de evaluación, el alumno entrega su prueba o responde a un interrogatorio y espera el día en que el profesor comunique su resultado, con mayor o menor justificación.	La evaluación se vuelve un proceso continuo y permanente (Morán Oviedo, 2007). Se lleva a cabo paralela y simultáneamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez Rivera, 2007).
El profesor es el único evaluador (Moreno Olivos, 2009).	Se fomenta la autoevaluación y la co-evaluación. El alumno participa activamente en su propio proceso de evaluación (Black y Wiliam, 2006a).

Fuente: Pérez Expósito y González Aguilar (2011: 1).

En los capítulos siguientes nos proponemos profundizar el análisis aquí iniciado, fomentar la reflexión sobre la evaluación como proceso general y, en ese marco, ofrecer ayudas para pensar los aspectos relevantes que se deben considerar a la hora de evaluar los aprendizajes de los alumnos, entendiendo que las decisiones que se tomen y las acciones que se lleven a cabo tienen que estar orientadas a favorecer las mejores producciones de los estudiantes.

2. LOS CONOCIMIENTOS DE LOS DOCENTES Y LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

Nos proponemos revisar las prácticas de evaluación de los aprendizajes vigentes en nuestras instituciones escolares y aportar elementos para reflexionar sobre ellas e introducir modificaciones que las conviertan en instancias de retroalimentación y dispositivos de mejora de los aprendizajes futuros. Si consideramos que la evaluación no puede pensarse en forma aislada, será necesario prestar atención a las creencias que los docentes ponen en juego –tanto de modo consciente como implícitamente– en la enseñanza y, a partir de esto, interrogar los saberes y las teorías subyacentes que inciden a la hora de planificar y administrar pruebas y otros instrumentos para evaluar a sus alumnos. La investigación educativa ha colocado uno de sus focos de interés en el pensamiento del profesor; más concretamente, en la investigación sobre el conocimiento, las concepciones y las creencias de los profesores como factores determinantes de su práctica profesional y de sus acciones en el aula. Los estudios sobre pensamientos

del profesor han evidenciado que el proceso educativo está teñido por sus creencias pedagógicas. Este marco permite afirmar que los profesores construyen representaciones del aprendizaje y la enseñanza de modo intuitivo a través de la práctica profesional, mientras que, en el caso de los alumnos, estas son resultado de su propia experiencia como estudiantes (Litwin, 1998; Meckes, 2007).

Como señalábamos, esos marcos interpretativos configuran y condicionan las acciones que los profesores llevan adelante, que difieren de aquellas acciones que los docentes mismos pueden justificar apelando explícitamente a saberes aprendidos en el marco de su formación formal. Aunque estas referencias puedan aceptarse en el contexto de los procesos de enseñanza, parece que la evaluación de los aprendizajes se convierte muchas veces en un espacio independiente de los momentos de aprender y enseñar, y en ocasiones es entendida como una instancia casi administrativa o burocrática en la que alumnos y docentes se enfrentan a una situación que apenas si tiene puntos de continuidad con la situación de enseñanza, y en la que el miedo, la preocupación y el estrés parecen ser condiciones necesarias.

Como anticipamos anteriormente, la forma en que un profesor evalúa, la importancia que le concede a la evaluación, los criterios e instrumentos que utiliza, el uso que hace de los resultados y las expectativas respecto de sus alumnos reflejan, en definitiva, sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Según Señoriño y otros (2012: 46),

> construir una cultura evaluativa implicaría incorporar a la evaluación como una práctica cotidiana que realizan todos y que afecta a la institución educativa en su conjunto, no ya para sancionar y controlar, sino para mejorar y potenciar el desarrollo de sus miembros. Así, la evaluación debería ser un proceso re-

flexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, considera globalmente las situaciones, contempla tanto lo explícito como lo implícito y se rige por principios de validez, participación y ética, ya que valorar y tomar decisiones impacta directamente en la vida de los otros. Esto implica preguntarse qué se pretende, qué valores están involucrados, cómo se realiza, qué efectos tiene.

LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA EVALUACIÓN

Entendemos por "creencias" el repertorio de supuestos y respuestas rutinarias a los problemas profesionales que, generalmente, no tienen base teórica que las sustenten, pero configuran el comportamiento de los profesores. Representan una plataforma de partida relevante y crítica en el desarrollo de las prácticas docentes, y funcionan como el fundamento central que las guía. Podemos afirmar que las creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación orientan, definen, valoran su sentido y no solo determinan lo que la evaluación "es", sino lo que "debería ser". Por esto es necesario revisar y problematizar, en primera instancia, las creencias que subyacen a los enfoques tradicionales en los que se basan las prácticas habituales de evaluación. Sin embargo, tal como plantea Prieto (2008), han sido relativamente poco reconocidas e investigadas y, dada su influencia en los procesos de evaluación, nos proponemos abordarlas a continuación.

Compartimos con el autor mencionado la idea de que

> las creencias de los maestros sobre la evaluación producen efectos incidentales no siempre deseados en los estudiantes,

> influyendo fuertemente en su itinerario escolar, con graves y agudas repercusiones. Dado lo anterior, se deduce la necesidad de reflexionar en torno a estos efectos, como una manera de apoyar cambios en la calidad de la enseñanza, en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes y la construcción de sus identidades (Prieto, 2008: 125).

Según el DRAE, el término "creencia" se refiere, en el sentido más usual, a ideas o pensamientos que se asumen como verdaderos y no se cuestionan. Cuando se indaga su significado en el diccionario, aparecen las siguientes acepciones:

> 1. Firme asentimiento y conformidad con algo.
> 2. Completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos.
> 3. Religión, doctrina.[1]

En todas las definiciones aparece un componente de "fe", "confianza", "dogma" que se acepta sin dudar. Por esta razón pensamos que, para detectar, movilizar y analizar las creencias de los docentes sobre la evaluación, se requiere un trabajo sobre sus estructuras cognitivas y emocionales, y una revisión de sus propias biografías escolares en relación con este proceso, porque las creencias se construyen a partir de las propias vivencias. A la distancia, las vivencias se pueden idealizar o cuestionar, pero, indefectiblemente, conforman las fuentes a las cuales se recurre para actuar y resolver problemas prácticos, aquellos que son propios de la inmediatez de la tarea en las aulas. Coherentemente con este desarrollo, es necesario considerar que las creencias, en tanto tales, se encuentran fuertemente arraigadas en los profesores, que las

1. *Diccionario de la Lengua Española*, edición del tricentenario, disponible en: <dle.rae.es>; última consulta: 3/02/2016.

ponen en juego sin dudar y que las consideran saberes profesionales, por lo que se dificulta su análisis crítico. Constituyen, de este modo, redes semánticas idiosincráticas e incontrovertibles, que funcionan a nivel implícito inscriptas en la memoria episódica del sujeto y que orientan su acción en tiempos y contextos específicos (Kaplan, 2004; Bryan, 2003; Jackson, 2002).

Resulta relevante, además, identificar la diversidad de creencias que coexisten acerca de la evaluación. A los fines de su abordaje, en este capítulo las clasificaremos en dos grandes grupos, que luego serán desarrollados con mayor profundidad:

1. Los profesores que consideran la evaluación como un instrumento de control a partir del cual se obtiene información lo más objetiva posible, por lo que en sus evaluaciones formales o incidentales privilegian las respuestas correctas y promueven la realización de tareas simples. La evaluación es considerada tradicionalmente como una comprobación de aprendizajes conceptuales, que se identifican, básicamente, por medio de pruebas escritas (Martínez Aznar y otros, 2001).
2. Los profesores que creen que la evaluación constituye una oportunidad para realizar una mirada sobre sus propios procesos de enseñanza y tienen la posibilidad, entonces, de comprender, construir y reconstruir los procesos de aprendizaje de los estudiantes y con los estudiantes. Es probable que los profesores que forman parte de este grupo privilegien la capacidad analítica de los alumnos y diseñen tareas de evaluación abiertas, que permitan ofrecer respuestas diversas y divergentes.

Queremos referirnos también a un trabajo minucioso de investigación acerca de concepciones de evaluación que, si bien fue realizado en 1999, resulta relevante en términos de sus resultados y su modalidad de análisis, dado que sus conclusiones se confirman en estudios posteriores. La investigación aludida recopila, a partir de entrevistas semiestructuradas de aproximadamente una hora de duración, cuestionarios y entrevistas abiertas, los discursos de cincuenta profesores de distintas asignaturas de nivel secundario (dos de cada centro educativo de ese nivel, de modo que estuvieron representadas todas las escuelas) de la provincia de Granada, en España. Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

Tabla 2.1
Concepciones acerca de la evaluación

1. Las concepciones sobre *qué evaluar* se agrupan en nueve categorías: conocimientos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos, aptitudes, factores personales, capacidad crítica y capacidad de expresión. De todas ellas, el conocimiento es el principal objeto de evaluación para el 99% de los profesores que componen la muestra.
2. La *finalidad* que este grupo de profesores cree que tiene la evaluación es la de saber si el alumno ha conseguido los conocimientos suficientes para aprobar la materia y promocionar al siguiente nivel.
3. La *evaluación continua* y la *evaluación final* son las que los profesores consideran más necesarias, y dan a la última un carácter marcadamente sumativo, al final del curso, con vistas a la promoción. Es interesante destacar que consideran necesaria la evaluación inicial, pero mencionan que no es efectiva por lo heterogéneas que son las clases. Era tan diferente la situación de partida de sus alumnos que mencionan que les sería imposible adaptar su enseñanza a tal variedad (de aquí puede inferirse también la concepción acerca de la enseñanza, la preferencia por grupos "homogéneos" de estudiantes).

Continúa...

4. Los profesores consideran que los *instrumentos* que necesitan y su forma de evaluar dependen de las características específicas de la asignatura que evalúan, pero en ningún momento hacen referencia a las características personales del alumno, ni al proceso de enseñanza, ni a las finalidades que se persiguen, etc. No obstante, consideran, desde su experiencia, que existen instrumentos o procedimientos más adecuados para la evaluación. Mencionan como necesario el examen o prueba objetiva.
5. Las *necesidades percibidas para realizar una mejor evaluación* de los alumnos son muy diversas. Los autores las sintetizan en dos grupos. El primero está relacionado con el propio profesor: mayor reflexión del profesorado, mayor organización de las asignaturas, formación del profesorado en temas específicos de evaluación, diálogo entre profesores. Y el segundo, con elementos administrativos: menor número de alumnos, mayor cantidad de libros, posibilidad de dedicación de un número de horas mayor a los alumnos en tutoría, mayor espacio y más profesorado. Los profesores creen que mejoraría la evaluación con cursos de formación sobre diversos aspectos, fundamentalmente adecuación a las nuevas necesidades evaluativas e instrumentos de evaluación.

Fuente: Adaptación de Buendía Eisman y otros (1999).

Luego de una lectura simple, quienes trabajamos en educación podemos reconocer en los resultados de la investigación aquí citada sentidos y creencias que tradicionalmente se atribuyen a la evaluación, solo que aquí no se registran únicamente como "sentido común", sino que se documentan a partir de las voces de una muestra significativa de profesores.

Existe una polarización en las creencias sobre la evaluación cuyas implicancias no resultan objetivas ni inocuas y provocan efectos que importa analizar. En efecto, las creencias de los docentes sobre la evaluación no solamente se expresan en juicios de valor verbales, sino que también se plasman en los productos que ellos elaboran o eligen para evaluar a los estudiantes (las pruebas son un ejemplo de ello).

Mancovsky (2009: 22) menciona en su trabajo que

> es increíble la cantidad de discurso docente que está cargado de sentido implícito. Lo interesante del implícito es que otorga la libertad de no hacerse responsable de lo que uno dice. El implícito lingüístico tiene que ver con la distancia entre lo que uno dice y lo que uno comunica. Hay como un plus, un añadido interpretativo muy interesante en el implícito de parte de quien recibe el mensaje [...]. De esta manera estaba descubriendo que mucho de la evaluación pasa por una enunciación implícita.

Si intentamos sistematizar las razones que dan los docentes para sus prácticas de evaluación, podemos referirnos a la investigación realizada a través de entrevistas por McMillan y Nash (2000), en la que categorizan lo que veinticuatro docentes de nivel primario y secundario expresan acerca de las decisiones que toman para realizar los distintos procesos de evaluación en el aula. Ellos mencionan:

1. Las creencias y valores de los propios docentes acerca de lo que consideran relevante para evaluar.
2. La realidad del aula, en el sentido de considerar quiénes son sus alumnos y cómo se desarrolló la enseñanza.
3. Los factores externos que condicionan qué es lo que hay que evaluar y cómo (desde lo más concreto –por ejemplo, si la evaluación "debe" ser escrita o no, objetiva o de desarrollo, parcial o final– hasta las condiciones que impone el entorno institucional, de modo no siempre tan explícito).
4. Las decisiones racionales que los docentes ponen en juego (temas privilegiados, pautas de distribución de puntajes, trabajos individuales o grupales, por ejemplo).

5. Las experiencias y sus prácticas previas en evaluaciones en distintos contextos de trabajo.
6. Las prácticas de calificación que realizan, que en ocasiones están condicionadas por los factores externos mencionados anteriormente.

No obstante, los docentes que formaron parte de esta investigación se refieren a la tensión constante entre las creencias, la realidad de sus clases y los factores externos que los presionan a la hora de definir las instancias y los instrumentos de evaluación.

Resulta relevante también la referencia a un trabajo de investigación realizado por Contreras Valenzuela y otros (2012) en el que se abordan las concepciones con las que los profesores principiantes definen sus prácticas de evaluación, dado que de él se puede inferir el impacto de sus creencias en las decisiones. En el trabajo mencionado, realizado a partir de entrevistas en profundidad, los profesores novatos manifiestan estrategias similares para abordar qué, cómo y para qué evaluar, en las que se pone en evidencia la escasa presencia de acciones referidas tanto a prácticas de evaluación formativa como diagnóstica: se refieren con mayor grado de explicitación a la elaboración de instrumentos con intencionalidad sumativa y procedimientos para calificar a los estudiantes. Los investigadores concluyen que, aunque los profesores noveles explicitan un discurso que se aleja de una perspectiva tradicional acerca de la enseñanza y la evaluación,

> cuando explican, argumentan o fundamentan sus prácticas evaluativas dejan entrever los matices de una visión tradicional de la evaluación, pues en sus respuestas es mucho más manifiesto el sentido de una evaluación como verificación que como un proceso complejo y permanente que acompaña las actividades

> de enseñanza y de aprendizaje, donde se enfatiza el carácter de mediciones realizadas por instrumentos que permiten establecer la presencia o ausencia de determinados conocimientos (Contreras Valenzuela y otros, 2012: 8).

Observamos que en este trabajo se pone en evidencia que las creencias de los docentes entrevistados acerca de la evaluación los llevan a posicionarse en un razonamiento de tipo técnico instrumental, que privilegia los resultados medibles.

En el trabajo de Señoriño y otros antes mencionado, acerca de las concepciones sobre la evaluación de profesores en formación de distintos campos disciplinares (humanidades y ciencias exactas y naturales), los investigadores indican que, si bien ambos grupos entienden que la evaluación permite obtener información útil para la toma de decisiones durante todo el proceso,

> los estudiantes de Humanidades están más próximos a una concepción constructiva de la evaluación como juicio valorativo que contempla todos los aspectos del proceso mientras que los de Exactas tienden a acercarse más a una concepción directa, en la que la evaluación es una actividad aséptica y rigurosa de medición de resultados y no evaluación de procesos (Señoriño y otros, 2012: 50).

Los autores señalan que estas concepciones sobre la evaluación resultan contradictorias con las propias ideas de los sujetos sobre lo que es aprender y enseñar, expresadas en los cuestionarios completos con los que se realizó la investigación.

Un trabajo reciente de Mellado Hernández y Chaucono Catrinao (2015: 9) analiza las creencias acerca de la enseñanza

y la evaluación en profesores que se desempeñan en escuelas de contexto mapuche en la región de la Araucanía, Chile. Utilizando como fuentes tanto la observación de prácticas de aula como las entrevistas, elaboran una tabla de la cual transcribimos un fragmento a continuación.

Tabla 2.2
Definición de categorías de análisis según enfoque educativo

CREENCIAS ACERCA DE LA EVALUACIÓN	
Enfoque conductista	**Enfoque constructivista**
Se entiende como medición de resultados de aprendizaje al final de un período de ejecución de la enseñanza para verificar el dominio de contenidos y calificar con el propósito de acreditación. El único agente evaluador, el profesorado, otorga escasa retroalimentación y concibe el error con una connotación negativa.	La evaluación se considera una instancia para aprender, por tanto, tiene relevancia la función formativa y el error se considera fuente de aprendizaje. Facilita la autorregulación del aprendizaje a través de la retroalimentación oportuna y constante del estudiante.

Fuente: Mellado Hernández y Chaucono Catrinao (2015).

Nuevamente se presentan las creencias acerca de la evaluación organizadas en dos categorías opuestas, coexistentes en distintos profesores (y agregamos, *en ocasiones*, en el pensamiento del *mismo* profesor). Si revisamos las líneas de análisis y los trabajos mencionados, puede concluirse erróneamente que basta con un ejercicio reflexivo de introspección para dar cuenta de estas concepciones y para modificarlas. Si bien este ejercicio constituye un paso importante, el primero –la deconstrucción de las prácticas que se llevan adelante histórica y tradicionalmente– requiere de un proce-

so de revisión sistemático y sostenido: esta es la invitación que nuestro trabajo propone a sus lectores.

Compartimos con Ravanal Moreno y otros (2014) que el desafío de mejorar las prácticas de la evaluación implica considerar lo que se requiere enseñar para promover el aprendizaje y favorecer las comprensiones profundas. Esto supone desandar una mirada de la enseñanza y la evaluación centrada en productos tradicionales. Por esta razón, entendemos que, para problematizar las visiones tradicionales de la acción educativa, es imprescindible promover espacios de reflexión entre pares que favorezcan condiciones para fortalecer el conocimiento pedagógico de los profesores y maestros y orientar a mejorar la práctica docente, considerando que, en muchos casos, y especialmente en el nivel superior, el conocimiento pedagógico no constituye la base de la formación inicial de los profesionales que enseñan.

Para cerrar este apartado, nos parece necesario hacer una última e insoslayable referencia al ya clásico texto de Camilloni (1989) sobre las apreciaciones personales del profesor. En dicho artículo, la autora menciona:

> Cuando el profesor debe calificar a un alumno, sea en un examen oral o en un examen escrito no objetivo, sea en la elaboración del llamado "concepto" del escolar, es frecuente que deba recurrir a apreciaciones personales. Aunque muchas veces estos juicios estimativos presenten mayor valor predictivo que las calificaciones obtenidas por medio de instrumentos objetivos, también pueden encontrarse viciados por un cúmulo de factores psicológicos que actúan como causas de error (Camilloni, 1989: 1).[2]

2. Recomendamos la lectura del texto referido para profundizar en esta problemática.

LOS SABERES NECESARIOS PARA EVALUAR

En este apartado no nos referiremos a los conocimientos disciplinares y acerca de la enseñanza que consideramos necesario que un docente ponga en juego para evaluar mejor. Siguiendo a Darling-Hammond (2012: 3), aludiremos a las cualidades que el docente debe tener o desarrollar para evaluar de un modo más adecuado. La autora citada distingue y caracteriza las cualidades del docente como "el conjunto de rasgos personales, de habilidades y de comprensión que un individuo aporta a la enseñanza, incluida su predisposición a comportarse de ciertas formas" y señala la importancia de las siguientes cualidades:

> Un sólido conocimiento del contenido relacionado con lo que se debe enseñar; conocimientos sobre la forma de enseñar dicha materia (contenido pedagógico) y habilidad para adoptar prácticas pedagógicas y de evaluación productivas; la comprensión sobre el aprendizaje y del desarrollo de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan diferencias o dificultades en el aprendizaje, y sobre cómo apoyar el aprendizaje del lenguaje y del contenido en quienes presentan deficiencias en el idioma en que se enseña; una habilidad general para organizar y explicar ideas, así como para establecer diagnósticos mediante la observación y la reflexión; y una capacidad de adaptación que permita a los profesores encontrar las soluciones adecuadas para atender las necesidades de los estudiantes en un entorno específico (Darling-Hammond, 2012: 3).

Los aspectos mencionados en esta cita pueden considerarse como principios en el marco de los cuales habría que trabajar para el diseño de situaciones de evaluación (y de enseñanza). Si bien es posible comenzar a aplicarse sobre estos saberes en la formación del profesorado, resulta

central meditar sobre ellos en el ejercicio de la profesión docente. Los espacios compartidos de trabajo y asesoramiento que se realizan en las escuelas –entre pares, con equipos de coordinación y asesores, con equipos directivos o entre todos ellos– son fundamentales para sostener la práctica reflexiva en general y mucho más en un tema tan escabroso como la evaluación. Como propone Perrenoud (2004), quizás la única manera de ser un buen docente es aceptando que es preciso adoptar una actitud reflexiva que nos permita hacer consciente la forma en que entendemos el aprendizaje y nos ayude a cuestionarla.

En el intento de sistematizar aspectos que presenten contribuciones prácticas para pensar los saberes requeridos a la hora de evaluar, expondremos otro de los aportes de Darling-Hammond (2012). En el mismo trabajo, la autora se refiere a criterios que deberían tenerse en cuenta para realizar evaluaciones de desempeño sobre los docentes y menciona algunos aspectos que reformulamos con el fin de identificar tareas que sea posible llevar adelante a la hora de evaluar, en pos de mejorar la puesta en juego de procesos de evaluación de los aprendizajes.

- *Seguimiento y observación del trabajo cotidiano de los estudiantes.* Si bien este aspecto será abordado a lo largo de todos los capítulos, nos parece central señalar que, superando la práctica y las concepciones tradicionales, debemos pensar en la evaluación de los aprendizajes sin reducirla a la administración de pruebas, aun cuando estas hayan sido diseñadas pertinentemente y cumplan con los criterios de validez y

confiabilidad.[3] La referencia al proceso de observación como fuente de análisis no es menor: este puede realizarse libre e incidentalmente, o bien mediante grillas de observación en las que se determinan criterios que orientan la mirada. Si bien este proceso de observación está generalmente a cargo del docente, resulta deseable favorecer ejercicios de co-evaluación, en los que son los estudiantes mismos quienes observan y retroalimentan el trabajo del otro.

- *Análisis de los logros y progreso del estudiante en un programa o asignatura definidos.* Los resultados de las pruebas, así como el análisis de producciones realizadas, brindan evidencias acerca de los logros alcanzados por cada alumno y también del grupo de alumnos de la clase. Pero, puesto que entendemos que en las instituciones educativas las aulas son heterogéneas, resulta relevante además considerar los progresos de cada estudiante, analizando el trayecto recorrido. Por otra parte, pueden considerarse los procesos de los grupos de estudiantes en el marco de la clase, dado que brindan insumos para la revisión de la enseñanza.
- *Análisis de las calificaciones obtenidas en las distintas evaluaciones.* Este análisis también colabora en la reconstrucción de las trayectorias referidas en el apartado anterior.
- *Uso de documentación audiovisual, de ser pertinente y estar disponible.* Entendemos que este criterio puede resultar sofisticado, pero existen numerosas experien-

3. Puede revisarse la conceptualización sobre los criterios de validez, confiabilidad, practicidad y utilidad que se ponen en juego en las evaluaciones en el capítulo 3 de Camilloni y otros (1998).

cias de aula de distintos niveles educativos en las que se registra –por ejemplo, a través de las cámaras de teléfonos celulares– el desempeño de los estudiantes en la realización de algún procedimiento o las reflexiones a las que arriban luego de realizar y analizar sus trabajos. Sugerimos sumar estas propuestas a otras prácticas, dado que las evidencias que proporcionan resultan muy ricas en el enfoque de la evaluación para el aprendizaje.

- *Análisis de las autoevaluaciones de los alumnos.* Se plantea aquí la lectura profunda de las reflexiones de los estudiantes, dado que puede permitir comprender tanto las potencialidades del recorrido de enseñanza y aprendizaje como las dificultades o las ventajas de cada uno de los alumnos.
- *Realización de reuniones de monitoreo de los aprendizajes y evaluaciones en conjunto con los alumnos.* Nuevamente, este aspecto intenta fortalecer la idea de las distintas situaciones en el marco de las cuales se puede recoger evidencia de los aprendizajes de los estudiantes. Pensar en realizar reuniones de evaluación con los alumnos puede resultar inquietante, pero es cuestión de empezar a hacer de esto una práctica menos extraordinaria, con la convicción de que ofrecerá una instancia favorecedora para el desarrollo de estrategias metacognitivas. Cabe aclarar que, para que tengan un verdadero impacto, estas reuniones deben realizarse en forma sistemática y no de modo incidental.
- *Selección de trabajos de los alumnos que ilustren el desarrollo y los logros de sus desempeños.* Uno de los modos de explicitar y dar cuenta de los logros alcanzados

por un alumno es la selección de producciones realizadas, que pueden compilarse en un portafolios de evidencias. Esta identificación y selección de trabajos puede realizarla el docente, el alumno, o ambos.

- *Capacidad para ofrecer retroalimentación a los estudiantes.* Si bien este tema será abordado en el capítulo 3, no puede dejar de mencionarse que la retroalimentación es una de las prácticas más relevantes a la hora de "devolver" una prueba o un trabajo realizado.

Entendemos que es posible llevar adelante estas tareas, o algunas de ellas, en forma sistemática. De ese modo, las prácticas de evaluación *de* los aprendizajes podrán transformarse en prácticas de evaluación *para* el aprendizaje.

A fin de cerrar este apartado, y con la intención de vincular las concepciones de los docentes acerca de la evaluación con las buenas prácticas de evaluación, nos referiremos al trabajo de Vergara Reyes (2011) sobre las concepciones de la evaluación del aprendizaje en docentes cuyo desempeño en la práctica diaria ha sido considerado óptimo. El autor realiza un estudio de casos con cuatro docentes que consideran la evaluación como una parte esencial del proceso de enseñanza y destacan la relación entre las actividades de aprendizaje y las de evaluación, el valor de la participación del alumno y el carácter central de la autoevaluación y la evaluación entre pares. Los profesores cuya práctica se ha estudiado describieron la evaluación no como un obstáculo, sino como una tarea que posibilita la mejora de sus propias estrategias de enseñanza.

Sin embargo, no queremos soslayar que, en este mismo trabajo, Vergara Reyes releva en las entrevistas que, para los docentes, la evaluación que realizan no siempre se corresponde con sus ideas acerca de ella, dado que en muchas oca-

siones las actividades y rutinas del día a día, probablemente relacionadas con las exigencias administrativas y la falta de tiempo, fuerzan prácticas mecánicas de evaluación a través de la aplicación de instrumentos enfocados principalmente en los conocimientos. Por tanto, compartimos con el autor mencionado que es preciso a la vez repensar las tareas, las exigencias y las responsabilidades que los docentes deben asumir en la institución escolar, y que tanto el equipo directivo como otros actores de la gestión escolar deberían asumir el desafío de favorecer las condiciones necesarias para que los profesores puedan realizar los mejores procesos de evaluación posibles.

EL USO DE LAS EVALUACIONES PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA

Sin dudas, muchos de los profesores están interesados en la mejora continua de la enseñanza y de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, y consideran la información que recogen de las evaluaciones como parte de una retroalimentación formativa, tanto para sus modos de enseñar como para contribuir a mejorar los aprendizajes de los alumnos. Ahora bien, cabe señalar que muchos profesores no acostumbran utilizar los resultados de las pruebas tomadas en sus propias clases y los que arrojan las evaluaciones institucionales o las pruebas nacionales para reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados y los pendientes, ni sobre sus prácticas de enseñanza.

Entre las razones por las cuales no se utilizan los datos de las evaluaciones, Smith (2008) menciona la falta de moti-

vación de los docentes para mejorar sus clases, que los lleva a no legitimar los datos. Este autor se refiere entonces a una cuestión actitudinal. Otro motivo que enuncia es que los profesores consideran que los datos de las evaluaciones tienen un propósito sumativo: solo brindan información de los aprendizajes; en consecuencia, no los valoran para mejorar la enseñanza. El investigador cree que no alcanza con ofrecerles estrategias para usar los datos de la evaluación si no están motivados para mejorar sus modos de enseñar. Entre las evaluaciones se podrían considerar las que realizan los estudiantes sobre el desempeño de los docentes. Smith (2008) señala que esa información no es valorada por los docentes, ya que uno de los mitos investigados al respecto es que los estudiantes no evalúan en forma adecuada, por la subjetividad de sus juicios de valor y la relación con la aprobación o desaprobación de la materia. En esa misma línea, otra de las barreras es que piensan que son suficientemente buenos. Si bien estas afirmaciones pueden resultar poco amigables, seguramente vendrán a nuestras mentes algunos ejemplos concretos de su existencia. En una línea de investigación similar, Benton y Cashin (2012) mencionan que los docentes perciben que solicitarles a los estudiantes que los evalúen es incorrecto como proceso, dado que el entramado de las relaciones entre docentes y alumnos condiciona las respuestas.

Pero, más allá de estas consideraciones que ponemos a disposición, nos interesa compartir algunos modos de favorecer la reflexión sobre los resultados de las evaluaciones. Clinton Golding y Lee Adam (2016) proponen algunas preguntas que se pueden utilizar para que los docentes piensen sobre el uso de los datos proporcionados por las evaluaciones. La formulación de alguna/s de ellas puede colaborar con la cons-

trucción de dispositivos enmarcados en la evaluación *para* el aprendizaje:

- ¿Cómo recoge usted información de las evaluaciones?
- ¿Qué preguntas se formula?
- ¿Cómo interpreta o analiza las evaluaciones?
- ¿Cómo decide qué hacer en base a las informaciones recogidas?
- ¿Cómo decide qué cambios promover en sus clases en base a las evaluaciones?
- ¿Cómo planea sus clases con la información recogida?

Edström (2008) considera que, habitualmente, las informaciones solo se utilizan para resolver algún problema, a modo de "alarma de incendio". De esta manera, los resultados se toman en cuenta si no son buenos. El problema con el modo "alarma de incendio" es que no promueve un enfoque formativo de la evaluación. Los profesores que trabajan en este marco de propuestas con un enfoque reflexivo sistemático entienden la enseñanza como una actividad dinámica, en proceso, de forma que todas las informaciones que recogen los ayudan a pensar en cómo mejorar lo que hacen. Esta manera de considerar sistemáticamente las informaciones recogidas identifica a docentes que están pendientes de mejoras en sus maneras de enseñar en lugar de buscar "excusas" en los alumnos, la escuela, el sistema y las circunstancias. Por supuesto, también consideran las sugerencias de los estudiantes que los invitan a reflexionar sobre su tarea.

Según Eisner (1999: 6),

> las pruebas de desempeño nos ofrecen una ocasión para desarrollar maneras de revelar los rasgos característicos de estu-

diantes individuales. Nos brindan una oportunidad de obtener información sobre el aprendizaje que pueda ayudar a mejorar la calidad, tanto de la currícula como de la enseñanza. En síntesis, nos da una oportunidad para utilizar la evaluación de manera formativa y tratarla como un recurso educacional. Pero si no cambian las actitudes del público y las expectativas sobre la enseñanza, es poco probable que se materialicen estas oportunidades y es poco probable que cambien sin la revisión de las políticas que afectan la movilidad educacional y social de los alumnos en las escuelas.

No es nuestra intención omitir la consideración de los contextos culturales, sociales e históricos donde se llevan adelante las prácticas de enseñanza y de evaluación: por supuesto que en mejores condiciones existen altas posibilidades de poner en juego propuestas como las que planteamos. Sin embargo, en esta obra buscamos ofrecer ideas, conceptos y herramientas que permitan interpelar los saberes (y concepciones y creencias) de los educadores que nos lean, que promuevan diálogos e intercambios y la elaboración de propuestas significativas a la hora de evaluar.

3. LAS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Cuando hablamos de evaluación nos referimos a un proceso por el cual recogemos en forma sistemática información que nos sirve para elaborar un juicio de valor en función del cual tomamos una decisión. Esta definición genérica puede aplicarse tanto a la enseñanza y el aprendizaje como a la valoración de materiales de estudio, programas, libros, proyectos y sistemas, entre otros.

Como hemos comentado al inicio, en esta obra centraremos la mirada en la evaluación de y para los aprendizajes que los alumnos realizan en la escuela, a partir de las propuestas de enseñanza de los docentes; en este capítulo nos interesa poner el foco en la primera parte del proceso de evaluación: recoger información. A estas informaciones relevantes para fundamentar los juicios y decisiones posteriores las llamaremos "evidencias de aprendizaje". En las próximas páginas analizaremos, entonces, qué características tiene que tener la información para constituir efectivamente una evidencia relevante, cómo planificar su búsqueda y qué criterios debemos utilizar para analizarla e interpretarla.

¿QUÉ SON LAS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE?

Cuando evaluamos los aprendizajes de los alumnos, los docentes nos tenemos que formular algunas preguntas.

- ¿Qué saben los alumnos sobre este tema?
- ¿Qué tendría que preguntarles o pedirles que hagan para saber qué saben?
- ¿Cómo nos damos cuenta de lo que los alumnos saben y cómo lo saben ellos?
- ¿Qué consignas de evaluación les proponemos para recoger información sobre sus aprendizajes?

Estas preguntas intentan, en definitiva, buscar "evidencias" del aprendizaje realizado. El término "evidencia" (del latín, *evidentia*) remite, según el DRAE, a una certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar, a la prueba determinante en un proceso. Además, en el marco del conocimiento público, poner en evidencia implica revelar o demostrar algo. Es importante recordar estos significados a la hora de diseñar situaciones de evaluación, cuyo propósito es, justamente, recoger evidencias que sirvan de fundamento a la posterior formulación de juicios de valor.

Elola y Toranzos (2000) prefieren utilizar la noción de "indicio". Lo definen como los aspectos observables que remiten a los procesos o elementos más complejos que son objeto de evaluación.

A su vez, Camilloni (1998: 68) menciona que

> los docentes también ponen en juego la información que poseen acerca de lo que está ocurriendo con sus alumnos y las características que suponen que estos tienen como individuos y como

> grupo de clase, ya que ellos son los destinatarios de la enseñanza. En esta tarea, la referencia se centra en la necesidad de prever cuáles habrán de ser los impactos más duraderos y los efectos más inmediatos que posiblemente tengan sus propias acciones de enseñanza sobre los alumnos.

Buscar evidencias de los aprendizajes es uno de los desafíos con los que nos enfrentamos cuando diseñamos una evaluación, se trate de un parcial o de un final, de una prueba escrita, un interrogatorio oral, el pedido de una producción multimedia, el análisis de un caso o el armado de un proyecto.

Continuando con la línea de pensamiento de Camilloni (1998), podemos agregar que la información puede ser recogida por medio de la observación sistemática o incidental, o surgir de las respuestas, de las producciones de los alumnos, en situaciones creadas especialmente por los docentes con ese fin.

En trabajos posteriores, Camilloni (2015) recomienda diferenciar entre la evidencia observable (la respuesta en la prueba, por ejemplo) y lo que la fundamenta o sostiene, es decir, aquello en lo cual se apoya esa evidencia. La autora sugiere lo siguiente:

> Puedo hacer dos niveles de lecturas de las respuestas que da el alumno ante cualquier prueba de evaluación. Ante esta prueba respondió de tal manera: ¿cómo respondería a otras pruebas? ¿Qué conocimiento le permitió dar esta respuesta? ¿Qué significado otorgan algunos a las consignas o propuestas de trabajo que se les dieron? La evaluación básicamente me brinda una evidencia que debe ser interpretada (Camilloni, 2015: 58).

Claro está que no existen evidencias únicas de los aprendizajes, ni instrumentos únicos para recogerlas. Si pensamos

que debemos ser rigurosos a la hora de recoger evidencias, podemos concluir que es necesario analizar, en cada caso, qué instrumentos resultan valiosos para obtenerlas. De aquí se deriva el primer problema práctico del diseño de evaluaciones: no solo debemos analizar y decidir qué evidencias necesitamos, sino también de qué modo las obtendremos apropiadamente. Tendremos que considerar, entonces, la gran disponibilidad de instrumentos de evaluación de diferente carácter, alcance y función, y seleccionarlos y organizarlos de manera consistente con el proyecto de enseñanza. Recordemos, asimismo, que los diversos instrumentos y modos de analizar las evidencias que estos recogen tienen ventajas y desventajas.

En este trabajo nos ocupamos especialmente del campo de la evaluación formativa, un área en la que recoger evidencias resulta más complejo, dada la intención de disponer de variedad de informaciones acerca de cómo aprenden los alumnos y qué logros van alcanzando durante el proceso de aprendizaje. Este es un punto en el que queremos hacer hincapié.

Habitualmente, los profesores toman decisiones acerca de qué evidencias dan cuenta de los aprendizajes realizados, cómo buscarlas y cuáles son los instrumentos apropiados para relevarlas.

Intentemos una primera respuesta a la cuestión de cómo identificar evidencias de aprendizaje. Trataremos de explicarlo a partir de un ejemplo.

> La profesora Johana dedicó varias clases a la escritura de ensayos argumentativos con sus alumnos de 3[er] año de escuela secundaria. En las dos primeras clases centró la enseñanza en las características de los argumentos y los contraargumentos. También propuso actividades para favorecer la comprensión so-

bre cómo pensar la estructura de un ensayo con argumentos que efectivamente fundamenten la tesis central que el autor –el estudiante– pretende sostener. En las dos clases siguientes propuso ejercicios de escritura independiente.

Johana tiene un cuaderno en el que registra las devoluciones que hace a sus alumnos a partir de los trabajos de escritura presentados. Cada uno ocupa una página de su cuaderno. Allí ha ido señalando qué aspectos de sus producciones resultaba conveniente revisar, por medio de un papel autoadhesivo (un post-it) que le recuerda qué debe conversar en función del progreso, los errores detectados, las dificultades. La docente retira y reubica esas notas transitorias a medida que el estudiante alcanza los aprendizajes previstos.

Observemos una interacción con un alumno en particular, Joaquín. Johana retoma con él lo que conversaron días atrás. Le había comentado que debía focalizar su escritura en sostener los argumentos que plantea como centrales, ya que solo los mencionaba y perdían fuerza en el desarrollo de su ensayo. En esta oportunidad, la docente pide a Joaquín que busque en su producción escrita fragmentos en los que se muestren ideas potentes para sostener su argumentación. El estudiante los señala y además identifica en qué pasajes aún no logró eficazmente su propósito. Johana ofrece algunas ideas y acuerdan volver a revisar la producción en la clase siguiente.

En este relato es posible observar qué hace Johana para identificar evidencias del progreso de sus alumnos. Esta es una situación singular, pero cabe preguntarse si es posible generar espacios de este estilo en el trabajo en las aulas. ¿Qué hacer si los grupos de alumnos son numerosos? ¿Cuánto tiempo real lleva hacer anotaciones tan detalladas? Está claro que este ejemplo, que fue tomado de una práctica real, requiere una disposición de tiempos y una organización de la tarea que no es posible reproducir en todos los contextos. Sin embargo, ningún docente dudaría del valor de una conversa-

ción con cada alumno en la que se le ofrezca identificar algún aspecto para mejorar y se lo ayude a hacerlo.

Para resolver la tensión entre lo deseable y lo posible, se aconseja pautar el trabajo y prever tiempos de intervenciones directas de los docente en las que se enseñe grupalmente, como es habitual en las escuelas, y también planificar tareas de actividad independiente de los alumnos, que permitan a los profesores acercarse a dialogar con cada uno de ellos en la medida en que sea necesario. También se debe pensar cuidadosamente el contenido del diálogo, de manera que constituya una ayuda para la construcción de evidencias de aprendizaje. No se puede soslayar que las condiciones en las que se desarrolla la tarea de enseñanza (cantidad de estudiantes, condiciones laborales, contexto escolar) favorecen o no este tipo de intervenciones. Sin embargo, una vez que los profesores comprenden su valor, encuentran el modo de ponerlo en práctica, con la ventaja de disponer hoy de las nuevas tecnologías que permiten alternar intercambios virtuales con los estudiantes con los presenciales. Por otro lado, al reflexionar sobre este tipo de propuestas muchos de los docentes legitiman sus prácticas, que a menudo realizan incidentalmente, y comienzan a planificarlas para llevarlas adelante en forma sistemática.

Si bien la decisión y la búsqueda de evidencias no se limita a una única fuente, como hemos mencionando al inicio del capítulo, muchos autores del campo de la evaluación formativa señalan que las interacciones entre el docente y los alumnos constituyen la situación privilegiada para obtener evidencias porque, en el marco de una conversación, el profesor puede "acceder" al pensamiento del estudiante y, a través de preguntas y respuestas, seguir sus razonamientos y argumentos. Las conversaciones para generar evidencias no buscan

señalar si una respuesta es correcta o incorrecta; más bien se centran en las razones que dieron origen a determinadas respuestas, con lo que instalan una oportunidad para que los estudiantes exploren cómo pensaron y ofrecen un tiempo para volver a pensar y continuar produciendo, con el propósito de mejorar sus aprendizajes.

En el capítulo 4 nos detendremos con más detalle en las características y la dinámica de este tipo de diálogos.

El profesor tiene que confiar en que las evidencias recogidas le permitirán tomar decisiones y realizar juicios de valor. Por este motivo, antes de emitir un juicio, el docente debería tener evidencias sobre las representaciones de los alumnos acerca de un determinado conocimiento, haber hecho observaciones de situaciones en las que el estudiante las construye y llevar un registro de las respuestas a las conversaciones que sostuvieron. La información tiene que ser considerada tanto en referencias "hacia atrás" como "hacia el futuro". Esto significa analizar desde dónde partió cada alumno en la construcción de la idea, de ese saber, de ese aprendizaje.

Los aprendizajes hacia adelante tienen que ver con las nociones y los principios centrales de una disciplina, con distintos caminos para pensar un concepto. También pueden indicar cómo transcurrir de un modo más simple a uno más complejo de pensamiento, no de manera lineal, sino espiralada. Black y otros (2011) proponen una descripción acerca de cómo se realiza el trabajo en progresión utilizando las evidencias relevadas. Según estos autores, trabajar encarando la idea de avanzar depende, primero, del poder de las preguntas abiertas o de las actividades que promueven discusiones ricas y profundas. Y, en segundo lugar, de la capacidad del profesor de escuchar, interpretar las respuestas y orientar

las discusiones de modo de sintetizar ideas, iluminar contradicciones, favorecer la profundización y la complejidad de aquello que se está abordando. Para que esto suceda, el docente debe tener en mente un esquema de progresión del tópico para avanzar en la comprensión cada vez más profunda de lo que se está estudiando.

Hasta aquí hemos destacado la necesidad de producir y recoger evidencias, y las situaciones en las que el estudiante reconoce su proceso. Cabe preguntarse, en este punto, de qué modo los profesores pueden contribuir a la formación de estudiantes que se autorregulen y que puedan ellos mismos identificar evidencias de sus aprendizajes. De este tema nos ocuparemos en el capítulo 5, cuando abordemos los procesos de autoevaluación y autorregulación.

Para concluir nuestra conceptualización, nos parece importante señalar que no se trata solo de relevar evidencias, sino de analizarlas e interpretarlas, a fin de elaborar juicios de valor que puedan fundamentarse. Si evaluar implica también tomar decisiones acerca de la acreditación o no de un estudiante, cuanto mayores sean la validez y la confiabilidad del proceso mejor fundamentados estarán nuestros juicios, y serán más justos y eficaces. Por esta razón, debemos planificar qué tipo de evidencias queremos recoger y cuáles serán las rutas de búsqueda que resulten más adecuadas en el marco de la mejora de las prácticas educativas.

PLANIFICAR LA BÚSQUEDA DE EVIDENCIAS

Para planificar la búsqueda de evidencias, siempre es relevante revisar tanto los objetivos planteados para el aprendi-

zaje como las actividades llevadas a cabo en la enseñanza. La búsqueda de evidencias –como parte del proceso de evaluación– debería ser coherente y pertinente respecto del diseño y el desarrollo de la enseñanza.

El "diseño en retrospectiva" desarrollado por McTighe y Wiggins (2004) es un modo de planificar la búsqueda de evidencias. Se trata de proponerse una "hoja de ruta" para la evaluación, de un instrumento para planificar la búsqueda de evidencias. Para realizarla, resulta relevante:

1. Identificar los aprendizajes esperados: *¿Qué quiero que los estudiantes comprendan, conozcan y sean capaces de hacer?*
2. En función de las respuestas anteriores, es posible determinar las evidencias buscadas: *¿Cómo comprueban los estudiantes y el profesor que han aprendido?*
3. Tomando el listado anterior, es posible anticipar y planificar las tareas mediante las cuales los estudiantes podrán dar cuenta de los aprendizajes alcanzados.

También resulta muy útil la construcción de un *referente de la evaluación*.[1] Esto requiere definir el universo de contenidos y competencias y/o habilidades que formaron parte de la propuesta de enseñanza.

1. Siguiendo a Casanova (1998), entendemos por "referente de la evaluación" el parámetro construido (ya sea por el docente o externamente) con el cual el profesor "compara" el desempeño de los estudiantes. El referente puede ser construido por el docente según los objetivos de aprendizaje, establecido mediante estándares, producto de un procesamiento estadístico de los resultados obtenidos por todo el curso en comparación con cada alumno específicamente o consistir en las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada. Este concepto ha sido abordado por numerosa literatura específica.

En función del referente, es posible *elaborar los criterios de evaluación*, en los que se explicita el enfoque del docente. Por supuesto, estos están direccionados por los objetivos que se plantearon previamente, de modo que se convierten en un parámetro para la evaluación. La pregunta que se debe formular es: ¿qué es lo que importa que aprendan? La respuesta contribuye a definir los criterios. Por otra parte, el criterio expresa las características que deben estar presentes en el trabajo o producción del estudiante, lo que habitualmente se expresa, también, en los objetivos de aprendizaje que el docente describe en su planificación.

Veamos un caso. Consideremos como ejemplo uno de los objetivos de la asignatura Biología de 2^do^ año de la escuela secundaria: que los estudiantes comprendan los conceptos y procesos clave de la teoría de la evolución por selección natural. Para eso, deberían poder:[2]

- Explicar la diversidad de los seres vivos a través del mecanismo de selección natural en el marco del proceso de evolución propuesto por Darwin y la importancia de la preservación de la biodiversidad desde los puntos de vista ecológico y evolutivo.
- Interpretar la evolución como una teoría científica, en el marco de una construcción histórica que integra los aportes de la genética, para explicar el origen y los cambios en las especies.

Para evaluar el logro de estos objetivos podríamos planificar las rutas de búsqueda considerando una tabla como la siguiente, que delimita la construcción de la prueba.

2. Tomado de Bahamonde y Rodríguez (2012).

Tabla 3.1

Diseño de instrumento de evaluación para 2do/3er año de la escuela secundaria. Biología/Ciencias Naturales

Contenidos/ temas	**Relevancia**	**Criterio**	**Tipo de ítem de evaluación**
Biodiversidad, teoría de la selección natural, Lamarck y Darwin	50% del total de la prueba	Explicar la diversidad de los seres vivos a través del mecanismo de selección natural en el marco del proceso de evolución propuesto por Darwin y la importancia de la preservación de la biodiversidad desde los puntos de vista ecológico y evolutivo	Resolución de un caso
			Producción de un texto breve que dé cuenta de los aportes de Darwin
	20% del total de la prueba	Diferenciar los aportes de Lamarck y Darwin	Cuatro ítems de *multiple choice*
			Tres ítems de verdadero/falso con justificación
	30% del total de la prueba	Interpretar la evolución como una teoría científica, en el marco de una construcción histórica que integra los aportes de la genética, para explicar el origen y los cambios en las especies	Dos preguntas

Fuente: Elaboración propia.

La elaboración de una tabla (tabla 3.1), que es previa a la construcción del instrumento de evaluación, puede resultar sofisticada. Sin embargo, en el marco de la tarea docente, este tipo de planificación permite explicitar criterios y construir situaciones de pruebas u otras modalidades de evaluación en las que sean visibles las decisiones tomadas por los profesores a cargo. Obviamente, una vez elaborada, esta tabla puede revisarse cada vez que el docente evalúe ese mismo contenido. El instrumento de evaluación puede modificarse ligera o profundamente, pero sosteniendo la tabla que, finalmente, perdura.

Las tablas como esta son útiles tanto en las situaciones de evaluación oral o escrita como en las que se realizan en sistemas educativos formales o multimedia.

Por último, si bien la ponderación y calificación de las evaluaciones no serán abordadas en este capítulo, puede notarse el potencial de esta tabla para pautar y visibilizar la calificación prevista.

¿LAS EVIDENCIAS SOLO SE ENCUENTRAN EN LAS PRUEBAS?

Dado que orientar la planificación de las rutas de búsqueda de evidencias de aprendizajes de los estudiantes puede llevar a pensar que esto se logra exclusivamente a través del diseño y la aplicación de exámenes, nos parece importante considerar los siguientes principios:

1. Para definir la búsqueda de evidencias de aprendizaje de los estudiantes es necesario referirse a objetivos y criterios.

2. Es preciso analizar cuidadosamente las actividades de enseñanza llevadas adelante, las consignas de trabajo solicitadas a los estudiantes y las producciones que realizaron en el trayecto, y ponerlas en diálogo con esos objetivos y criterios. Es posible que el análisis de algunas o varias de las producciones cotidianas de los alumnos constituya evidencias de sus aprendizajes. En este sentido, resulta redundante diseñar y utilizar un instrumento de evaluación que permita recoger las mismas evidencias que ya se encuentran disponibles.
3. El análisis de las producciones de los estudiantes –más allá de las pruebas que puedan aplicarse– permite cubrir dos condiciones centrales a la hora de evaluar: el principio de variedad de fuentes de recolección y de integración de información, y el principio de continuidad entre el proceso de enseñanza y evaluación, según el cual la evaluación no constituye un quiebre o meramente un resultado de la enseñanza, sino que se evalúa en forma constante.

Lo que aquí expresamos no intenta banalizar las acciones realizadas para evaluar los aprendizajes; no estamos favoreciendo una mirada superficial de las tareas y su posterior calificación: estamos promoviendo la construcción de criterios y la búsqueda de las mejores evidencias de los resultados de los aprendizajes.

Para continuar con el ejemplo de la profesora Johana en la clase de escritura, si ella considerara que entre los criterios de evaluación está la producción de un ensayo argumentativo en el que se presenten argumentos potentes para sostener la o las tesis centrales del ensayo, bien podría proponer una

prueba escrita. Pero, en función del tipo de trabajo realizado con sus alumnos, ¿la prueba es necesaria? Quizás sea tanto o más relevante solicitar a cada estudiante que seleccione uno de los trabajos que realizó durante las clases, pedirle que lo revise ajustándolo lo más posible a los criterios de evaluación referidos y que lo presente a la profesora para su revisión y calificación.

En esta misma línea intentamos valorar el proceso de documentación de aprendizajes de los estudiantes como fuente de información para evaluarlos. Esta documentación puede incluir desde anotaciones que los profesores realicen acerca de logros y/o dificultades de cada uno de los alumnos hasta registros de observación de sus tareas.

En el nivel inicial es habitual recurrir a la observación y elaborar registros narrativos para dar cuenta de los aprendizajes alcanzados por los alumnos: más aún, se toman como fuente las producciones que realizan (los dibujos, la escritura de palabras o de textos sencillos). Sin embargo, en la medida en que se asciende en el nivel educativo, el uso de pruebas se torna hegemónico: lo que mide lo que el alumno sabe o no sabe es la prueba. Pensamos aquí que la documentación de los aprendizajes de los estudiantes en función de los criterios que los orientan es una de las fuentes posibles –no la única– de evidencias que permiten evaluar.

Para documentar según los criterios definidos, se pueden utilizar tablas como la 3.2, que no se refiere al diseño de una prueba, sino a la revisión y el análisis de las acciones llevadas a cabo por los estudiantes para aprender.

Tabla 3.2

Tabla para el registro de aprendizajes alcanzados. 3^er grado. Escuela primaria

Contenidos/ temas	**Criterios**	**Desempeño esperado**	**Observaciones**
Prácticas de lectura en contextos de estudio: buscar y seleccionar información relevante	Selección de fuentes de información	Localiza la información sobre un tema que se está estudiando consultando el índice del libro de texto o del material proporcionado. Argumenta acerca de la pertinencia del texto o material elegido apoyándose en sus saberes sobre el tema.	En esta columna se puede registrar con qué consignas el estudiante o el grupo de estudiantes evidenció el desempeño o en qué parte del proceso de construcción de este desempeño se encuentra. Por ejemplo: *Juan localiza la información sobre el tema que estamos estudiando (características de los mamíferos) consultando el índice del libro, pero solamente cuando los títulos son explícitos y él ya ha frecuentado el soporte textual.*
	Identificación de ideas relevantes	Localiza, selecciona y organiza información en un texto sobre un tema que se está estudiando. Relaciona información directa e inferencial apoyándose en organizadores textuales utilizados en clase (títulos y subtítulos, recuadros, negritas, paréntesis y algunos conectores) y en su conocimiento del tema.	

Fuente: Elaboración propia.

Tablas como esta se pueden utilizar para el registro de los desempeños de cada uno de los estudiantes en particular, como si se tratara de una lista de cotejo (en este caso se completaría una por alumno), o en forma general, consignando en el espacio para observaciones datos de todos los estudiantes del curso. En ambos casos, la función que cumple la tabla es ayudar a registrar las evidencias de aprendizaje. Además, puede transformarse en una rúbrica, aspecto que profundizaremos en el capítulo 5 de esta obra.

Coincidimos con Falk (2000: 76) en que

> examinar los trabajos de los alumnos en contextos naturales y durante tiempos prolongados revela muchos tipos de destrezas y conocimientos de los estudiantes que se manifiestan de distintas maneras. Esta información no solo ayuda a los docentes a mantenerse al tanto de lo que saben y pueden hacer sus alumnos sino que también revela mucho sobre los diferentes métodos y estrategias de aprendizaje que llevan a cabo.

Es decir, lo que se intenta es buscar "rastros externos", observables y accesibles para los docentes, los mismos alumnos y la comunidad educativa en general, acerca de cómo el estudiante avanza en sus aprendizajes.

Según Darling-Hammond (2012), las evidencias pueden incluir el análisis de resultados de exámenes estandarizados, cuando sea pertinente, resguardando la relación entre los exámenes y las propuestas curriculares, y su idoneidad para los alumnos en cuestión. En esa línea, menciona que es posible utilizar distintos tipos de evaluación para diferentes tipos de estudiantes, por ejemplo, exámenes alternativos para los alumnos con necesidades educativas especiales. Con esta evidencia, la autora propone que los profesores elaboren un portafolios de trabajo que demuestre y explique los progresos

de los alumnos en un amplio rango de resultados de aprendizaje, de forma tal que se tomen en cuenta los antecedentes y las características de cada uno. En esta línea, los portafolios de evidencias pueden ayudar a documentar los procesos de enseñanza para arribar a las metas curriculares propuestas. En palabras de la autora,

> las evaluaciones del aprendizaje en asignaturas específicas pueden incluir muestras de trabajos de escritura calificados (con todos los borradores) o de lectura, ejercicios de matemática, pruebas de conocimientos en ciencias o historia, o incluso representaciones de obras musicales. Estas mediciones suelen proporcionar mejores evidencias del aprendizaje de los alumnos en una asignatura o materia determinada porque están ideadas en función del curriculum (Darling-Hammond, 2012: 13).

En los siguientes párrafos nos referiremos brevemente a los portafolios como asistentes apropiados para la recolección y explicitación de evidencias, pero no ahondaremos en el tema, dado que existe y circula numerosa información al respecto.

El término "portafolios" surge del instrumento elaborado por modelos, fotógrafos, arquitectos, diseñadores o artistas con el que se pretende demostrar la calidad o el nivel alcanzado en una profesión a través de la integración de una colección de los trabajos más representativos o sobresalientes. En ese sentido, es difícil ubicar una fecha, autor o paradigma específico o único que dé cuenta de su surgimiento como estrategia para valorar lo que una persona sabe o domina (Díaz Barriga y Pérez Rendón, 2010). Kalz (2005: 164) afirma que el portafolios elaborado por los estudiantes "no es un concepto nuevo"; se refiere a su uso por parte del educador francés Célestin Freinet a finales de la década de 1920, y lo vincula, además,

con el movimiento de la escuela nueva. Es a partir de los años ochenta, y en relación con las investigaciones de la evaluación alternativa, cuando los portafolios concentran el interés como dispositivos que documentan los aprendizajes logrados.

Según Díaz Barriga (2006), podemos decir que, en este marco, un portafolios es una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos han realizado en el transcurso de un ciclo o curso escolar o con base en alguna dimensión temporal o ajustándose a un proyecto de trabajo dado. No es una colección al azar o de trabajos sin relación; por el contrario, muestra el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por sus autores en relación con el curriculum o la actividad profesional en cuestión. Según la autora mencionada, implica una evaluación ante todo de tipo cualitativa, pero puede integrar criterios cuantitativos orientados a dilucidar el progreso logrado en términos procesuales.

Los trabajos que pueden integrar un portafolios son diversos: ensayos, series de problemas resueltos, trabajos artísticos, proyectos específicos, trabajos colectivos, comentarios a lecturas realizadas, autorreflexiones, reportes de laboratorio, hojas de trabajo, videos, cintas de audio, planes, entre muchos otros. Los portafolios pueden ser en soporte papel o multimedia.

LAS EVIDENCIAS QUE PERMITEN INFERIR LA COMPRENSIÓN

Según Allen (2000), el análisis de las producciones de los estudiantes permite tanto conocer la forma en que aprende cada uno –y el grupo– como construir parámetros de rendi-

miento para el año o curso. En ese marco, y considerando las tareas previas al diseño específico de un instrumento de evaluación, es fundamental definir aquello que se espera que los estudiantes puedan realizar. Al respecto, resulta ineludible considerar, entre las tensiones presentes a la hora de evaluar, la puesta en juego de los conocimientos declarativos frente a los desempeños.

En los sistemas educativos de Argentina y de América Latina existe una tendencia consolidada, en relación con la evaluación, a evaluar conocimientos. Decimos que es una "tendencia consolidada de hecho" porque condensa las tradiciones del sistema educativo y de la enseñanza en la escuela, según la cual, para mostrar que se sabe, se solicita que se reproduzca el conocimiento. Resultan habituales las pruebas en las que se pide a los alumnos que "definan tal concepto" o "identifiquen y describan tales procesos". Según Perkins (1999: 69), "nos sentimos seguros de que un alumno tiene conocimientos si puede reproducirlos cuando se lo interroga. El alumno puede decirnos qué hizo Magallanes, dónde está Pakistán, para qué sirvió la Carta Magna, cuál es la primera ley del movimiento de Newton". No vamos a describir en profundidad en qué consiste poner en juego conocimientos declarativos, dado que esta idea está explorada y presente en las prácticas de evaluación. Pondremos el foco en el abordaje de los aspectos que priorizan la promoción y el análisis de los desempeños de nuestros estudiantes que muestran su comprensión.

¿Cuándo podemos afirmar que un estudiante comprende? Comprende cuando puede pensar en lo que sabe y puede actuar con flexibilidad a partir de ese saber. En efecto, según Perkins (1999), la comprensión de un tema es la "capacidad de desempeño flexible", con énfasis en la flexibilidad. Si bien la comprensión, en tanto proceso interno y propio de cada

estudiante, resulta opaca a la mirada del profesor, puede inferirse en tanto se ponga en juego un desempeño flexible "más parecido a aprender a improvisar *jazz*, mantener una buena conversación o trepar una montaña, que a aprender la tabla de multiplicar o las fechas de los presidentes" (Perkins, 1999: 70).

La cuestión, entonces, implica tomar posición acerca de qué es lo que nos proponemos buscar como evidencias de que los estudiantes saben. En el marco de este libro promovemos el trabajo sobre el relevamiento de informaciones que muestren que los alumnos están poniendo en juego los aprendizajes que alcanzaron. Definitivamente, si la decisión pedagógica es buscar evidencias de aprendizaje en este sentido, el diseño de las evaluaciones comienza por considerar de qué modo poner en acción propuestas, consignas o ítems alineados con criterios que se centren en desempeños y competencias construidas en el marco de las situaciones de enseñanza.

Retomaremos este tema en el capítulo 4. Resulta apropiado mencionar qué entendemos por buscar evidencias, ya que existe una fuerte tendencia a reunir cantidad de información sobre los aprendizajes de los estudiantes en lugar de seleccionar solo aquella que sea potente para mostrarlos. Si nos posicionamos en una perspectiva vinculada estrictamente con el contenido, podemos decir que el único modo de indagar si se ha aprendido no es, necesariamente, solicitar una definición, para alejarse exclusivamente del conocimiento repetitivo, aun cuando se siga trabajando en habilidades de pensamiento con bajos niveles de demanda cognitiva para los alumnos.

Consideremos, por ejemplo, la enseñanza del tema "contaminación ambiental" en los últimos grados de la escuela primaria o los primeros de la secundaria. Podrían proponerse algunas de las siguientes consignas:

1. Definir con sus propias palabras "contaminación ambiental".
2. Buscar sinónimos de "contaminación ambiental".
3. Presentar un ejemplo de contaminación ambiental.
4. Representar el concepto de "contaminación ambiental" con un dibujo o gráfico.
5. Escribir derivaciones del concepto de "contaminación ambiental" que den cuenta de su significado.
6. Identificar símbolos que puedan representar el concepto de "contaminación ambiental".
7. Escribir un texto breve que permita establecer relaciones con tres términos vinculados con la contaminación ambiental.
8. Usar el concepto de "contaminación ambiental" en un texto breve que dé cuenta de su sentido.
9. Diferenciar el concepto de "contaminación ambiental" del de "contaminación".

Una objeción posible a esta línea de trabajo sería plantear qué ocurre con lo que no es observable. ¿Se evalúa? ¿Cómo? Esta dimensión resulta central cuando se considera la formación de los estudiantes de un modo integral. Si la evaluación guarda coherencia con la enseñanza, si nos proponemos que los alumnos aprendan y construyan conocimientos que van más allá de la repetición y la memorización y aplicación, si se promueve la concreción de los denominados "objetivos expresivos",[3] las decisiones acerca de la planificación de las

3. Se atribuye a Eisner (1985) la definición de los llamados "objetivos expresivos". Estos orientan la acción sin limitarla, y provocan que, en procesos iniciados en las mismas condiciones, se generen resultados diferentes como consecuencia de la dinámica del proceso. En este caso, el objetivo define no una conducta, sino las condiciones de un encuentro. Se orientan las situaciones en que se va a trabajar, sin querer determinar qué resultados concretos se obtendrán, se resalta el valor de lo idiosincrático, de lo original, de la búsqueda, de la diversificación, en lugar de la acomodación a un patrón de conducta.

rutas de búsquedas de evidencias de aprendizaje deben considerar también qué queda "fuera".

Para acercarse a la búsqueda de evidencias que no se limiten a recuperar conocimientos en el sentido escolar más recurrente, es posible recoger evidencias que, en el marco de la evaluación formativa, no solo puedan ser utilizadas a los fines de la calificación. Claramente, si se propone una evaluación estandarizada como modalidad única, no encontraremos oportunidades para que los estudiantes exploren y pongan en juego la totalidad de su potencial y los modos diferentes –y propios– de llevar adelante sus tareas. Tal como plantea Eisner (1999), es posible llevar adelante prácticas evaluativas abiertas que favorezcan la evaluación de cada uno de los estudiantes en particular, aunque no proporcionen el tipo de "toma de temperatura" general y comparativa que parece desear un público preocupado por la productividad educativa de sus escuelas. La pregunta que se formula el autor es:

> ¿Hay alguna posibilidad de desarrollar una aproximación a las pruebas de desempeño que haga visibles los logros particulares de estudiantes individuales y al mismo tiempo proporcione información sobre una clase o escuela que sea útil para compararla con otras clases o escuelas? (Eisner: 1999: 5).

A partir de la pregunta de Eisner podemos afirmar que diseñar situaciones de evaluación es mucho más que pensar una prueba. Reflexionar acerca de qué se busca con la evaluación, qué es lo que se evalúa, e identificar evidencias en esa línea nos ubica también como docentes en una posición reflexiva protagónica. No se trata linealmente de tomar una prueba para obtener una calificación y definir la certificación de un estudiante. Sabemos que las escuelas y los profesores

evalúan a sus estudiantes de muchas maneras: algunas más planificadas; otras, elaboradas y puestas en juego sobre la marcha. Coincidimos con Allen (2000) en que, además de la puntuación numérica, la evaluación de los trabajos realizados por los alumnos tiene el invalorable potencial de aumentar la comprensión acerca de los estudiantes, su aprendizaje y la enseñanza.

4. MÁS ALLÁ DE LAS PRUEBAS: LA RETROALIMENTACIÓN

Ofrecer una apropiada retroalimentación a los estudiantes es una de las tareas más compleja que tiene hoy un docente.

Reconocemos, cada vez con más claridad, que nuestros estudiantes son diversos y que necesitamos utilizar distintas estrategias para favorecer sus aprendizajes. Al referirnos a la diversidad de nuestros estudiantes, reconocemos la existencia de una variedad de intereses, de experiencias previas, de estilos de aprendizaje, de tipos de inteligencia, de entornos sociales y culturales que nos llevan a encarar la enseñanza y la evaluación considerando el aula como un espacio heterogéneo.

Desde la perspectiva del campo de la evaluación que abonamos en este trabajo, no se trata solo de acreditar saberes de los estudiantes, sino también de promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía. Consideramos que un estudiante es autónomo cuando comprende el sentido de aquello que tiene que aprender, toma decisiones acerca de cómo va

a llevar adelante ese aprendizaje y reflexiona sobre su proceso, su recorrido.

El término "*feedback*" o "retroalimentación" ha sido definido desde el campo de la psicología, en la década del setenta, como una serie de procedimientos que se utilizan para informar al alumno lo que está bien y lo que está mal, dentro del paradigma conductista.

Según Allal y Mottier López (2005), en los países anglosajones la retroalimentación está más relacionada con la idea de corrección y, en los países francófonos, se refiere a la adaptación y remite al concepto de regulación de los aprendizajes.

En Latinoamérica, las prácticas habituales de retroalimentación en las aulas consisten en correcciones, señalamiento de errores y calificación. De este modo se desplaza la construcción del sentido del aprendizaje. A modo de ejemplo, indicamos algunas de las maneras en que se ofrece retroalimentación:

- El docente señala el error, lo corrige y otorga un puntaje a la producción.
- El docente pone una cruz o subraya lo que el alumno resolvió erróneamente y le otorga un puntaje a la producción.
- El profesor identifica los errores e informa al estudiante en qué se equivocó, a veces brindando ayudas para que lo resuelva en forma apropiada, a veces simplemente explicitando la opción correcta.

En ocasiones encontramos otras prácticas que se acercan más a la evaluación formativa. A modo de ejemplo:

- El profesor brinda explicaciones en forma general al estudiante o al grupo, señalando errores comunes y fortalezas encontradas.

- El docente pone una cruz o subraya lo que el estudiante resolvió erróneamente y le pide que lo corrija.
- El docente pone una cruz o subraya lo que el alumno resolvió erróneamente y le formula una pregunta que lo ayuda a pensar sobre su producción.

En estos casos observamos que no se trata solo de corregir sino que hay una intención de involucrar al estudiante en la revisión de sus aprendizajes. Pero en una versión aún más en sintonía con la evaluación formativa en este enfoque, nos encontramos con ejemplos como los siguientes:

- El docente escribe abundantes comentarios y sugerencias y le solicita al estudiante que revise su producción.
- El docente escribe comentarios, formula preguntas acerca de la producción del estudiante y se genera un diálogo entre ellos.
- El docente escribe comentarios acerca de la producción del estudiante y le pide que explique lo que entendió de ellos y qué estrategias va a utilizar para futuros trabajos.

Sin embargo, pensamos que las acciones anteriores son insuficientes para la toma de conciencia sobre su proceso de aprendizaje. Es necesario utilizar una variedad de estrategias cuyas prácticas se enseñen en todos los niveles de escolaridad.

Desde perspectivas más recientes en el campo de la evaluación formativa, el concepto de "retroalimentación" ocupa un lugar destacado y así lo evidencian distintos investigadores como Wiliam y Black (2002), Sadler (1989), Taras (2002; 2003), Shepard (2000), Perrenoud (1998), Allal y Mottier López (2005), Camilloni (2004), Brookhart (2001; 2008) y Stiggins

(2005). Abonamos a esta perspectiva de la evaluación formativa entendiendo que se alinea con una concepción constructivista del aprendizaje y, consecuentemente, con modos de enseñar que ubican al estudiante en el centro del trabajo escolar en el que se propicia la indagación, el trabajo con problemas y con casos.

Camilloni (2004) señala que

> la evaluación formativa se posiciona de manera general, como la operación que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo. Dos características comunes a las distintas concepciones de la evaluación formativa: su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje y –tal como había nacido el concepto en el trabajo de Scriven– a la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados.

Otros expertos han contribuido con sus valiosos aportes a la caracterización formativa de la retroalimentación en cuestiones como las siguientes:

- En la medida en que modifica los procesos de pensamiento y los comportamientos de quienes la reciben (Black y Wiliam, 2009; Shute, 2008; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Ecclestone, 2005; Perrenoud, 1998).
- Cuando la información que se ofrece contribuye a reducir la discrepancia entre el estado inicial y las expectativas de logro y/o estándares, al mismo tiempo que ayuda a transitar ese recorrido (Sadler, 2010; Ramaprasad, 1983; Hattie y Timperley, 2007). Se trata de un proceso que articula las evidencias de aprendizaje y los criterios con los objetivos, los estándares y las expectativas de logro.

- Cuando se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes (Shute, 2008), ya que siempre impacta sobre la autoestima de los estudiantes (Quinton y Smallbone, 2010).
- Cuando se involucra activamente a los estudiantes en el proceso, con el foco en el desarrollo de habilidades metacognitivas y en la autorregulación. El estudiante no es un receptor pasivo, sino un "jugador" activo en su aprendizaje (Allal y Mottier López, 2005).
- Cuando se utiliza una variedad de evidencias para dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes (Camilloni, 2015).
- Cuando es específica y contiene informaciones que el estudiante puede poner en juego en su aprendizaje presente y futuro (Shute, 2008).

En lo que respecta al rol de los docentes, encontramos quienes asumen lo que se denomina "retroalimentación de discrepancia", según la cual se intenta acortar la brecha entre lo que el estudiante comprende y lo que se supone o espera que comprenda, y quienes adoptan una "retroalimentación progresiva", es decir que se basan en la mejora del aprendizaje en relación con el aprendizaje anterior.

De acuerdo con las características mencionadas acerca de la retroalimentación formativa, entendemos que la palabra no es lo suficientemente abarcativa, ya que su significado remite a ofrecer información o sugerencias sobre lo que ya ocurrió. Sin embargo, es un concepto presente en toda la literatura del campo y no pretendemos abandonarlo. Nos proponemos agregar significados que completen su sentido y otorguen pistas a fin de pensar estrategias para llevar adelante en las aulas.

LAS ESTRATEGIAS DE DIÁLOGOS REFLEXIVOS: CONVERSACIONES PROACTIVAS, PROGRESIVAS, DE ANDAMIAJE

Entendiendo el sentido que hoy tiene ese campo de la evaluación formativa y siguiendo las ideas de Black (2013), incluimos el concepto de "interacciones dialogadas formativas", ya sea que adopten la forma presencial o escrita.

Podemos definir las interacciones dialogadas formativas como un modo particular de conversación entre docentes y alumnos cuyo propósito es articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y/o estándares (según el referente considerado en cada país) y con los criterios de evaluación. Estas interacciones promueven la revisión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante, y también la reflexión sobre qué y cómo aprendió.

La promoción de interacciones dialogadas formativas entre profesores y estudiantes busca valorar el grado de aprendizaje alcanzado y ayudar a los estudiantes a encarar el desafío de seguir aprendiendo, reconociendo sus debilidades y fortalezas (Hattie y Timperley, 2007). Cuando se generan interacciones dialogadas formativas, se espera que los estudiantes tengan oportunidades de actuar y planear próximos pasos para profundizar su propio aprendizaje y recorrer un camino hacia la autonomía. Se trata de orientar la reflexión sobre los desempeños y las producciones, identificar los obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos. En efecto, las buenas prácticas de interacciones dialogadas formativas facilitan el desarrollo de la autoevaluación, la reflexión sobre los aprendizajes (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006) e indican cómo continuar y abordar nuevos aprendizajes.

Para llevar adelante estas buenas prácticas de interacciones dialogadas necesitamos identificar los obstáculos que, de alguna manera, ofrecen resistencia.

1. Un lenguaje poco familiar, un vocabulario que los estudiantes no comprenden en el momento de efectuar devoluciones sobre las producciones y desempeños. Por ejemplo, para un estudiante de los primeros años de nivel secundario: "La justificación que presentás no sigue una lógica consistente".
2. Las devoluciones que se ofrecen a los estudiantes están más orientadas a lo que ocurrió en el pasado que a cómo mejorar en el futuro; esto redunda en reclamos de los profesores que plantean que los estudiantes no utilizan nada de lo que reciben para sus producciones futuras. Por ejemplo: "Tu trabajo es flojo, no lograste identificar las ideas relevantes".
3. En muchas ocasiones las interacciones dialogadas formativas se llevan a cabo demasiado tarde, lejos del momento de la producción, y requieren del estudiante un esfuerzo de conexión y reconstrucción de lo sucedido que difícilmente ocurre. Es común devolver trabajos con comentarios varias semanas después de la producción.
4. Las interacciones dialogadas formativas no siempre parecen satisfacer a los estudiantes porque, si bien pueden contribuir a que mejoren sus producciones, ellos plantean que no los ayudan a saber si están bien encaminados hacia la aprobación de la materia. Por ejemplo: "Entiendo la sugerencia que me propone, pero ¿estoy desaprobado?". Esto demuestra que la devolución no alcanza a ser relevante para los estudiantes.

Tal vez la cuestión más significativa del bajo impacto que estas interacciones dialogadas tienen en los aprendizajes de los estudiantes se puede explicar porque, como plantea Sadler (2010), se traslada el modelo de transmisión de la enseñanza y, en lugar de producirse conversaciones acerca del trabajo o el desempeño de los estudiantes, se les ofrecen solo informaciones o juicios de valor. Los estudiantes no son interpelados para involucrarse, para ser parte activa y tomar decisiones acerca de sus futuras tareas y desempeños.

Adherimos a la idea de Dylan Wiliam respecto de que los estudiantes deberían pasar más tiempo aprendiendo que chequeando si aprendieron.

LOS TIPOS Y MODOS DE INTERACCIONES DIALOGADAS FORMATIVAS

Existen diferentes modos e instrumentos para promover interacciones dialogadas formativas, que tienen que ver con la comunicación y los vínculos que se establecen entre quien ofrece y quien recibe, así como con el sentido de oportunidad, dónde y cuándo se ofrece y cuáles son sus contenidos.

Resultan significativos los aportes de Askew y Lodge (2000), Heritage (2010), Ruiz-Primo y Furtak (2007), quienes distinguen entre estrategias verbales y no verbales. Dentro de las estrategias verbales encontramos: conversaciones, diálogos, discusiones, modelamiento, demostraciones, pistas y preguntas que se proponen apoyar los aprendizajes. Dentro de las estrategias no verbales, aún poco estudiadas, hallamos el lenguaje gestual y corporal: no solo importa qué se dice sino cómo, el tono y el volumen de la voz, la posición del cuerpo.

Para conocer cómo se estudian estas interacciones dialogadas formativas, podemos observar:

- *Quiénes participan:* docentes, estudiantes, padres u otros actores institucionales.
- *Qué roles asumen los participantes:* proveedores o solo receptores.
- *Cuáles son los criterios de agrupamiento:* las interacciones se dan con los estudiantes de manera individual, en grupos pequeños o con el grupo completo.
- *Cuáles son los contenidos de las interacciones dialogadas formativas:*
  - Tarea: se ofrecen comentarios descriptivos acerca de la calidad de los desempeños y productos considerando los objetivos a alcanzar.
  - Proceso: se ofrecen comentarios sobre los procesos y estrategias para lograr los aprendizajes.
  - Autorregulación: ocurre cuando los estudiantes establecen metas y sistemáticamente llevan a cabo prácticas cognitivas y afectivas y procedimientos que los acercan a ellas (Zimmerman y Schunk, 2011). Aquí se ofrecen estrategias a los estudiantes para que mejoren su trabajo a partir de la conciencia de su propio aprendizaje. Por ejemplo, el estudiante plantea: "Al principio no sabía bien por dónde empezar".
  - Autorretroalimentación: "Creo que la próxima tendría que..." (Hattie y Timperley, 2007).
- *Qué tipo de información se va a ofrecer durante las interacciones dialogadas:* de refuerzo, correctiva, explicativa, de reflexión, sugerencias y preguntas.

- *Qué modos de interacción se establecen:* oral, escrito, video, audio, herramientas tecnológicas.
- *En qué tiempo y con qué frecuencia:* al inicio de una tarea, inmediatamente después, después de unos días, a mitad y a fin del año lectivo, una vez por mes, etc.

Los docentes de distintos niveles de escolaridad valoran las interacciones dialogadas formativas entre pares, aunque reconocen que es necesario formar a los estudiantes para que aprendan a hacerlo y que este tipo de prácticas requiere ser sostenido en el tiempo.

Nos parece interesante compartir, a modo de ejemplo, cómo se trabaja para ayudar a la reflexión de los estudiantes, promoviendo la valoración sistemática y el uso de las conversaciones dialogadas formativas en el nivel superior. Se trata de un trabajo a partir de un instrumento adaptado de Quinton y Smallbone (2010), centrado en concientizar al estudiante, por medio de la explicitación por escrito, de los siguientes aspectos:

- Valoración de las conversaciones dialogadas formativas.
- Incidencia de las conversaciones dialogadas formativas con respecto a algunos aspectos afectivos, emocionales y motivacionales implicados en su aprendizaje.
- Contenido de las interacciones dialogadas formativas.
- Reflexión sobre cómo impactan las conversaciones dialogadas formativas en el desarrollo y la continuidad del aprendizaje de los estudiantes y en las actividades de mejora para realizar.

Como ejemplo, compartimos algunas preguntas que se pueden utilizar para recoger información sobre las interacciones dialogadas formativas.

> 1) ¿Qué te aporta el trabajo con tu docente a través de las interacciones dialogadas?
> 2) ¿Qué sugerencias tenés para aprovechar mejor esta modalidad?

Las interacciones dialogadas formativas pueden contribuir a que los estudiantes comprendan que son capaces de mejorar su trabajo, encarar tareas desafiantes y lograr aprendizajes significativos para su trayectoria escolar.

En una investigación llevada a cabo en tres universidades diferentes del Reino Unido sobre los contenidos de las valoraciones que solicitan a los alumnos al finalizar el curso (Hoon y otros, 2015), encontramos que las respuestas de los estudiantes a preguntas acerca de si les gustó el curso son básicamente descripciones generales, pero, cuando se les solicitan sugerencias, proponen ideas concretas y formulan comentarios constructivos. Estos hallazgos nos permiten afirmar que es preciso definir con claridad el propósito de la evaluación, ya que es un requisito clave para decidir el formato más apropiado para recoger informaciones. Si, por ejemplo, su propósito es identificar cómo se puede enriquecer un programa, es importante incluir preguntas que pidan explícitamente qué mejoras podrían introducirse.

LOS PROTOCOLOS

Retomando lo planteado al inicio del capítulo, y centrándonos en el momento de evaluar y comunicar los resultados, los profesores suelen referirse al tiempo de que disponen, aunque valoran la utilidad de la conversación. Para favorecer estas instancias de diálogo y establecerlas como un modo sistemático de ofrecer devoluciones, proponemos la utilización de protocolos.

El DRAE define "protocolo" como:

> 1. Secuencia detallada de un proceso de actuación científica, técnica, médica, etc.
> 2. Conjunto de reglas que se establecen en el proceso de comunicación entre dos sistemas.

En el campo de las interacciones dialogadas formativas, tomando las ideas de secuencia y organización, entendemos los protocolos como instrumentos que nos ayudan a estructurar las conversaciones, los intercambios, los diálogos. Ya no se trata de señalar únicamente lo que el profesor identifica como valioso para comunicar, sino que previamente se pauta sobre qué aspectos se dialogará con los estudiantes.

Los protocolos tienen una estructura que, atendiendo al frecuente reclamo de falta de tiempo, focaliza en aspectos de los desempeños o las producciones que lo optimizan. Su estructura pautada, tanto en los tiempos como en las consignas, contribuye al cuidado de las formas, los modos y los contenidos de las interacciones dialogadas formativas. No persiguen la emisión de juicios de valor, de sanciones ni incomodar a quienes muestran sus trabajos, y quien coordina la actividad de uso del protocolo debe asumir la responsabilidad central para que esto no suceda.

Para el trabajo con los protocolos se necesitan, generalmente, cuatro funciones:

- un coordinador, que asume la conducción del trabajo, vela por el cumplimiento de las consignas y por el clima de confianza para trabajar, así como por el uso apropiado del tiempo establecido para cada paso;
- un presentador, que trae al grupo un relato de alguna situación que lo preocupa en términos de enseñanza o de evaluación, o la producción de algún alumno o la propia en cualquier tipo de soporte;
- un reportero, que toma nota de los aportes en cada una de las etapas del protocolo, y
- participantes.

Si bien encontramos una variedad de protocolos disponibles en Internet,[1] se deben tomar algunas decisiones que son comunes al instrumento; por ejemplo, decidir si el presentador:

- interviene en cada paso del protocolo o lo hace al principio, luego permanece en silencio dentro o fuera de la sala y al final vuelve a tomar protagonismo;
- lo hace al principio y pospone su intervención, en una suerte de suspensión del juicio, para reflexionar luego de todos los aportes recibidos;
- ofrece un contexto antes de compartir el material o se trabaja en términos de hipótesis y menos preconceptos;
- define al comienzo del trabajo sobre qué aspectos del trabajo quiere iniciar las interacciones dialogadas formativas, y

1. National School Reform Faculty, disponible en: <www.nsrfharmony.org> y Critical Friends Group, disponible en: <www.cesnorthwest.org>.

- define si los participantes necesitan obtener algún material previo al trabajo con el protocolo.

Hoy, en las aulas, encontramos que muchos docentes utilizan protocolos definidos como conversaciones organizadas. A modo de ejemplo, compartimos uno de ellos.

El recorrido

En este protocolo se trata de ofrecer a los estudiantes preguntas que les permitan analizar el recorrido de una secuencia de aprendizaje, de un desempeño, de un producto.

- ¿Cuál es la tarea que tengo que realizar?
  - ¿Cuál es su propósito?
  - ¿Qué tengo que lograr?
- ¿Cómo lo estoy haciendo?
  - ¿Qué dificultades encuentro?
  - ¿Qué herramientas estoy usando?
  - ¿Qué recorrido estoy haciendo?
- ¿Cuál es el próximo paso?
  - ¿Qué tendría que hacer de manera diferente la próxima vez?
  - ¿Dónde o con quién puedo encontrar ayuda?

S. E. R.

Este protocolo pretende recuperar las fortalezas de una experiencia, agregar nuevas y suspender aquellas debilidades que no favorecen el aprendizaje.

- Seguir haciendo...............
- Empezar a hacer...............
- Reformular.....................

Entre pares

Este protocolo se utiliza para el desarrollo de un trabajo colaborativo; se propone para realizar luego de una tarea en pareja o también para un trabajo grupal.

1. ¿Qué aspectos valorás del trabajo de tu compañero/a?
2. ¿Qué ideas son comunes/diferentes entre tu producción y la de tu compañero/a?
3. ¿Qué parte del trabajo de tu compañero/a es novedosa para vos y podrías incorporar en el tuyo?

El uso de protocolos contribuye a organizar la conversación y a focalizar los aspectos que las preguntas plantean. Por supuesto, el protocolo puede ser adaptado o creado completamente por el profesor, por los alumnos o por ambos. La actividad de elaborar protocolos en conjunto contribuye no solo al monitoreo de lo realizado, sino que además promueve la comprensión de los temas trabajados y pone en juego estrategias metacognitivas. Estos protocolos pueden utilizarse de manera oral o escrita. Una forma de aportar al desarrollo de prácticas reflexivas de los docentes es la utilización de un protocolo como el siguiente.

- ¿Cuál es el propósito de la retroalimentación?
- ¿Qué esperás lograr al ofrecer esta retroalimentación?
- ¿Qué pensás que lograste?

- ¿Qué pensás que los estudiantes van a hacer con lo recibido?

Poner en juego estas propuestas implica tender un puente entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

5. TRANSPARENTAR Y COMPARTIR: LAS RÚBRICAS

Antes de comenzar a desarrollar las ideas centrales de este capítulo, nos parece interesante presentar un relato que narra la experiencia de un docente de escuela secundaria al calificar a sus alumnos en un examen estandarizado. Se trata de un fragmento de *El profesor*, de Frank McCourt. Pensamos que este relato nos permitirá reflexionar sobre los criterios que se utilizan para asignar puntajes a un examen:

> Cada junio durante mis ocho años en McKee, el Departamento de Inglés se reunía en un salón para leer, evaluar y calificar el examen del Directorio de Inglés del estado de Nueva York. Apenas la mitad de los alumnos de McKee aprobaban el examen. A la otra mitad había que ayudarla. Tratábamos de inflar las notas bajas para que aprobaran, pasábamos de cincuenta y pico a los sesenta y cinco requeridos.
> Con las preguntas de opción múltiple no podíamos hacer nada, las respuestas eran correctas o incorrectas, pero ayudábamos en los ensayos sobre literatura y temas generales. Hay que darle crédito

por haber asistido. Pero claro que sí. El chico podría haber estado en cualquier otro lado, metiéndose en problemas, molestando a la gente. Tres puntos por presentarse, por ser un abnegado ciudadano. ¿Su escritura es legible? Sin dudas. Otros dos o tres puntos. ¿El chico molestó en clase alguna vez? Bueno, tal vez en una ocasión. Sí, pero seguramente lo provocaron. Además su padre murió, un trabajador portuario que desafió a la mafia y terminó en el Canal Gowanus por haberse tomado la molestia. Dale dos puntos más por tener un padre muerto en el Gowanus. Estamos subiendo esa nota, ¿verdad?

¿El alumno usa párrafos? Claro que sí. Mira esas sangrías. El chico es un maestro de la sangría. Definitivamente, aquí hay tres párrafos.

¿Pone oraciones temáticas en sus párrafos? Bueno, verás, podría decirse que la primera oración es una oración temática. Está bien, dale otros tres puntos por las oraciones temáticas. ¿Por cuánto vamos? ¿Sesenta y tres?

¿Es un buen chico? Ah, sin dudas. ¿Colabora en clase? Sí, al profesor de Estudios Sociales le limpió los borradores. ¿Amable en los pasillos? Siempre dice "buenos días". Mira esto, le puso título al ensayo: "Mi país; correcto o incorrecto". No me digas que no es impresionante. Bastante sofisticado, ponerle título a un ensayo. ¿No podríamos subirle tres por tema patriótico y uno más por usar punto y coma, aun si la situación requería dos puntos? ¿Es realmente un punto y coma o es un defecto del papel? En esta escuela hay chicos que ni siquiera saben que existen los dos puntos, y no les interesa, y si te pusieras a explicarles la diferencia entre los dos puntos y su primo, el punto y coma, te pedirían permiso para ir al baño.

¿Por qué no subirle otros tres puntos? Es un buen chico y su hermano, Stan, está en Vietnam. Su padre tuvo polio de chico. Está en silla de ruedas. Ay, dale otro punto por tener un padre en silla de ruedas y un hermano en Vietnam.

Bueno, entonces llega a sesenta y ocho. Eso despertará menos sospechas en Albany, donde se supone que controlan estos exámenes. Es improbable que miren cada examen, con los miles que les llegan desde todo el estado. Además, si hay preguntas,

> los profesores nos plantaremos hombro con hombro para defender nuestro sistema de calificación.
> Vayamos a almorzar (McCourt, 2006: 126-128).

Como se desprende del fragmento aquí citado, los sistemas de calificación han sido y continúan siendo un tema central y polémico en la discusión sobre la evaluación de aprendizajes. Camilloni nos advierte al respecto que, más allá "de la pretendida desvalorización que de ellos se suele hacer en algunas teorías de la enseñanza, en tanto se les atribuye el constituirse en una manifestación no siempre adecuada o necesaria del ejercicio del control o de la autoridad interna o externa a la institución escolar sobre los aprendizajes de los alumnos y, en consecuencia, en una imposición que recorta la libertad personal de estos últimos", debemos seguir reflexionando sobre los regímenes de calificación. Si bien son muchas y variadas las controversias que genera este tema, nos interesa poner el foco en particular en el problema de "la falta de transparencia" acerca de qué se considera a la hora de calificar.

Si observamos la historia de la evaluación de los aprendizajes, notamos que los estudiantes solían recibir por parte de los docentes información acerca de su aprobación o desaprobación. Luego aceptaban el "veredicto", sobre todo si se trataba de aprobación, y preguntaban o manifestaban desacuerdos cuando el contexto histórico lo permitía, si el resultado no los satisfacía.

Tal como señala Litwin (1998: 1),

> lo que en general no se contempla es que las evaluaciones crean y modifican la autoimagen que el niño tiene de sí y la representación que de él construyen sus familias, los compañeros, los docentes que se sucederán en su vida escolar. Es probable que las evaluaciones negativas tengan un mayor efecto

negativo al colocarlo en el lugar del mal alumno e impidiendo mejores rendimientos.

Esos resultados han tenido siempre un fuerte impacto sobre la autoestima de los estudiantes. No obstante, los efectos no deseados que comentamos hasta aquí no invalidan la función de la evaluación como forma de certificar saberes a través de las calificaciones. Para asegurar que esta función se cumpla, sin generar impactos negativos, necesitamos contar con una variedad de instrumentos que, de manera pública, den a conocer los logros que han alcanzado los estudiantes. Para ello es preciso que el docente:

- comparta con sus estudiantes, en forma explícita, clara y comprensible, las expectativas de aprendizaje y los criterios de evaluación;
- defina los niveles de calidad de cada uno de los desempeños de los estudiantes, tanto referidos a sus procesos de aprendizaje como a sus producciones, para promover el desarrollo de habilidades metacognitivas;
- recoja evidencias que permitan identificar el nivel de desempeño de cada estudiante a través del diseño de actividades e instrumentos pertinentes, y
- explicite cómo se reflejarán las informaciones recogidas al momento de calificar a los estudiantes.

Las prácticas enumeradas tienen distinto grado de desarrollo a lo largo del continente latinoamericano y dentro de nuestro país. En muchos contextos la evaluación de carácter formativo y la orientada a la certificación se entremezclan, y las calificaciones aparecen como el resultado de sumas de notas que poca relación tienen con los criterios y niveles de

desempeño, como observamos en el relato con el que iniciamos este capítulo. En ocasiones, los docentes promueven una serie de actividades durante la enseñanza, pero cuando deben calificar solo utilizan la prueba escrita como referente.

Para superar la mixtura de criterios heterogéneos y poco claros al calificar, proponemos a continuación un instrumento útil, que se puede convertir en un asistente para otorgar notas o puntajes. Se trata de las rúbricas.

LAS RÚBRICAS Y LA CALIFICACIÓN

Tanto los criterios como los estándares son como lentes a través de los cuales se miran las producciones y los desempeños de los estudiantes. Eso significa que deben ser claros, detallados y específicos, para permitir una comprensión y una comunicación profundas.

El diseño de rúbricas requiere esta aclaración previa, ya que se trata de ofrecer a los estudiantes un documento que describa con claridad los objetivos que tienen que alcanzar, las expectativas y los niveles de logro.

En las últimas dos décadas, las rúbricas han adquirido diferentes formatos: desde una lista de criterios solo con su escala de calidad o de frecuencia hasta la lista de criterios con la descripción de los niveles de calidad de los desempeños y las producciones. De acuerdo con Popham (1997: 72), los especialistas en medición que calificaban composiciones escritas comenzaron a usar el término "rúbricas" para describir las reglas que guiaban la asignación del puntaje.

Mostramos aquí un ejemplo de rúbrica para ilustrar esta herramienta.

- *Contenido:* Prácticas de lectura en contextos de estudio.
- *Objetivo:* Buscar y seleccionar información relevante.

Tabla 5.1
Rúbrica

	Experto	**Competente**	**Novato**	**Aprendiz**
Identificar información en un texto	Localiza, selecciona y organiza información en un texto sobre un tema que se está estudiando. Establece relaciones pertinentes entre las distintas informaciones relevantes del texto.	Localiza información en distintas partes de un texto sobre un tema que se está estudiando. Establece algunas relaciones pertinentes entre las distintas informaciones relevantes del texto.	Localiza información explícita en un texto sobre un tema que se está estudiando. Establece algunas relaciones, entre las distintas informaciones relevantes del texto. No todas son pertinentes.	Localiza información explícita en un texto para encontrar respuesta a un interrogante específico. No establece relaciones entre las distintas informaciones relevantes del texto.

Fuente: Elaboración propia.

En la actualidad concebimos a las rúbricas como "asistentes" de la evaluación y las definimos como documentos que articulan las expectativas ante una tarea o un desempeño a través de una lista de criterios y la descripción de sus niveles de calidad.

Si bien el uso de las rúbricas se ha extendido en todos los niveles de escolaridad, existe un debate acerca de cómo de-

ben ser; todavía hay preguntas y distintas posiciones sobre su diseño e implementación. Una de las cuestiones que se plantean es, por ejemplo, si se deben diseñar para una tarea específica o son genéricas y se aplican a una variedad de tareas (Popham, 1997; Wiliam, 2011).

Existen estudios que muestran el valor del uso de rúbricas cuando hay una intervención adecuada de los docentes y cuando su utilización se encuentra enmarcada en un trabajo profundo de desarrollo de la autoevaluación. Panadero y Romero (2014) sostienen que las rúbricas resultan ventajosas porque:

- aportan transparencia al explicitar, a través de los descriptores, los distintos niveles de calidad de los desempeños y las producciones;
- orientan, como mapas de ruta, acerca de cómo avanzar en el aprendizaje;
- reducen la subjetividad del docente;
- permiten que el estudiante se autoevalúe y haga una revisión final de su trabajo, antes de entregarlo al profesor;
- promueven la evaluación entre pares;
- muestran al estudiante las áreas en las que tiene que mejorar, y
- estimulan la responsabilidad de los alumnos.

Otro aspecto importante que se debe considerar en relación con las rúbricas es la percepción que los estudiantes tienen acerca de su sentido y uso. Muchos señalan, por ejemplo, que sienten menos ansiedad y temor, y mayor seguridad al saber qué se espera de sus aprendizajes.

Los estudiantes también sostienen que algunos criterios de las rúbricas son importantes para los docentes, pero que

otros, que resultan relevantes para los estudiantes, no aparecen incluidos, por ejemplo, el esfuerzo.

Sostenemos que las rúbricas tienen que ser compartidas o diseñadas en conjunto entre estudiantes y docentes. Esta práctica requiere un aprendizaje sistemático en los distintos niveles de escolaridad. Muchas veces, los profesores trabajan con rúbricas y las utilizan para evaluar a sus alumnos, pero no las comparten. De este modo se sigue manteniendo el secreto acerca de lo que se evalúa y se desaprovecha la potencia del instrumento.

Es importante acompañar la rúbrica con ejemplos que muestren buenos trabajos realizados por estudiantes de años anteriores. Por ejemplo, si la rúbrica evalúa la capacidad de argumentar, se pueden mostrar textos argumentativos muy bien redactados y textos con argumentos débiles para sostener la idea central.

Siguiendo con este ejemplo, al recurrir a trabajos de alumnos de cursos anteriores se pueden proponer los siguientes ejercicios:

1. Pedir a los estudiantes que ordenen esos trabajos de mayor a menor nivel de calidad.
2. Ofrecerles un trabajo de muy buen nivel de calidad y solicitar a los alumnos que expliquen qué lo caracteriza como tal.

Estas actividades pueden aportar claridad cuando la rúbrica no es suficientemente específica.

La utilización de rúbricas tiene un impacto sobre la autorregulación, ya que su uso promueve procesos como planear, monitorear y evaluar, requeridos para tomar conciencia metacognitiva y reorientar el propio aprendizaje. A partir de la

información de la rúbrica a la que accede, un estudiante puede, por ejemplo, planificar sus próximos pasos en un aprendizaje específico, considerar la obtención y administración de los recursos que va a necesitar y organizar sus tiempos.

Sin embargo, los estudiantes no interpretan de un único modo los criterios ni los indicadores que proporcionan las rúbricas. Podemos afirmar que los alumnos que toman los criterios como guías u orientaciones son más autónomos, no dependen tanto de lo que el docente les dice. Otros, que los ven como prescripciones o "recetas" para completar la tarea de evaluación, dependen más de la palabra del maestro.

DE LA HETEROEVALUACIÓN A LA AUTOEVALUACIÓN

La utilización de rúbricas es una oportunidad para ejercitar la autoevaluación y la evaluación entre pares. Recordemos al respecto que aprender a autoevaluarse es uno de los propósitos de la evaluación formativa, en la medida en que aporta a la comprensión profunda de las tareas académicas (Andrade, 2010; Black y Wiliam, 1998). La co-evaluación o evaluación entre pares permite entrenar el modo de aplicar criterios y valorar producciones de alguien cercano en cuanto a desarrollo cognitivo, edad, intereses y uso del lenguaje, y puede ser un paso intermedio entre la heteroevaluación tradicional y la autoevaluación.

Históricamente, la manera de inducir a una "autoevaluación" –aunque lo correcto sería decir "autocalificación"– era preguntar al estudiante qué nota se pondría. Consideramos actualmente que este ejercicio requiere una reflexión más profunda sobre el proceso de aprendizaje de un estudiante,

sobre sus desempeños y sus producciones (Dochy y otros, 1999; McDonald y Boud, 2003; Taras, 2010).

La autoevaluación produce resultados variados, de acuerdo con la calidad de las intervenciones y de las condiciones para que suceda. Nos referimos a la presencia de criterios, descriptores de niveles de calidad, así como a la comprensión profunda por parte de los estudiantes y las prácticas sistemáticas favorecidas por los maestros.

Un ejemplo interesante de autoevaluación es el cuestionario que usan Alonso-Tapia y otros (2014), denominado "Cuestionario con ítems de autorregulación de la emoción y la motivación" (Items of the Emotion and Motivation Self-Regulation Questionnaire; EMSR-Q). Los investigadores han utilizado este cuestionario con distintas poblaciones de estudiantes a las que se ha solicitado que marquen en una escala de 1 a 5 la frecuencia con la que experimentan los pensamientos y sentimientos que aparecen en un listado que se les provee, siendo 1 el valor equivalente a "nunca" y 5 el valor que se elige para "siempre".

Veamos la lista a continuación.

- Aprender a autorregularse:
  - Esto va muy bien. Parece que lo comprendo.
  - Calma, no te apures, no te detengas. Ya lo lograrás.
  - Bueno, parece que cada vez lo hago mejor. Estoy progresando.
  - ¡Qué interesante! Parece que lo estoy comprendiendo.
  - Es difícil, pero ¡qué interesante! Tengo que comprender cómo hacerlo.
  - Esto no está bien. Voy a revisar paso por paso.
  - ¡Qué complicado! Bueno, sigo, es importante aprender cómo resolverlo.

- Aquí está el error. ¡Bien! La próxima vez voy a saber hacerlo.

- Conductas que evitan la autorregulación:
  - Esto no es digno de mi tiempo. Trataré de terminarlo lo antes posible.
  - ¡Esta tarea es una pérdida completa de mi tiempo!
  - ¡Qué instrucciones tan largas! Solo me confunden.
  - Qué tarea tan aburrida. Veo si la termino y me voy.
  - Estoy muy cansado. Tengo que seguir para aprobar.
  - Tengo que seguir; si no, no voy a aprobar.
  - ¡Qué desastre! Pero sigamos, si no, no voy a aprobar el examen.
  - ¡Qué tarea tan agotadora! Pero tengo que aprobar, sigamos.
  - ¡Qué tarea estresante! La estoy haciendo mal. Es muy difícil.
  - Esto es tan difícil... No sé si la voy a poder hacer bien.
  - No estoy hecho para hacer esto. Si pudiera, me rendiría.
  - Estoy nervioso. No soy capaz de hacer esto.

La autoevaluación requiere el desarrollo de determinadas habilidades para que un estudiante pueda juzgar su propia producción y desempeño. Es necesario que esté atento a sus percepciones y reflexione para que pueda distinguir lo que está logrado, lo que es correcto y lo que tiene que mejorar. Heidi Andrade (2010) planteó una lista de condiciones que las propuestas de autoevaluación deben cumplir para facilitar el desarrollo de la autorregulación y la autonomía:

- Los alumnos tienen que tener conciencia acerca del valor de la autoevaluación.

- La evaluación tiene que basarse en criterios claros y accesibles para los estudiantes.
- Es necesario definir una tarea o un desempeño específico como objeto de evaluación. Debemos ofrecer modelos de autoevaluación a modo de ejemplos.
- Es necesario ofrecer oportunidades para practicar la forma de revisar y mejorar la producción (Andrade y Valtcheva, 2009: 13).

Hasta aquí nos hemos referido al valor y la importancia de ayudar a nuestros alumnos para que aprendan a autoevaluarse. En adelante compartiremos, a modo de ejemplo, dos recursos que contribuyen al desarrollo de prácticas de autoevaluación.

1) La carta

Proponemos a los estudiantes que escriban una carta al comienzo de un proyecto o de una unidad de aprendizaje considerando cuestiones como:

- ¿A qué preguntas quiero encontrar respuestas?
- ¿Qué creo que me va a resultar fácil en este trabajo?
- ¿Qué creo que me va a resultar difícil?

Cuando completan la carta, la colocan en un sobre que cierran e identifican con su nombre. Las cartas se guardan, se abren al finalizar el proyecto o la unidad de aprendizaje y entonces se escribe otra carta que responda lo planteado en la primera.



2) Los pósteres

Se colocan tres pósteres en la pared o se utiliza una herramienta como el Lino it (póster digital: <en.linoit.com>). En cada póster se escribe una pregunta acerca del proyecto o unidad de aprendizaje que están por comenzar y los alumnos las responden de manera individual en un post-it que ubicarán en el cartel.

Por ejemplo, las preguntas pueden ser:

- ¿Qué es lo que más te interesa de este proyecto?
- ¿Cómo pensás que se conecta este proyecto con tu vida cotidiana o con el contexto en el que estás inserto?
- ¿Qué aportes o contribuciones podés hacer al proyecto?

Estos pósteres se retoman al finalizar el trabajo para volver sobre las respuestas individuales del comienzo y chequear lo que sucedió.

En ambos recursos, se propone dedicar un tiempo a un trabajo reflexivo sobre las respuestas producidas, así como sobre el recorrido del aprendizaje.

EL DISEÑO DE RÚBRICAS

Para diseñar rúbricas es necesario considerar las siguientes cuestiones:

1) *Identificar el objeto o proceso que se va a evaluar.* Se propone recoger evidencias tanto de habilidades de pensamiento como de contenidos conceptuales, procedimientos y actitudes. Veamos un ejemplo.

Tabla 5.2

DIMENSIÓN	CRITERIO	NIVELES DE CALIDAD			
		Experto	Competente	Novato	Aprendiz
Habilidades de interacción y comunicación	Capacidad para escuchar	Escucho los argumentos de mis compañeros buscando puntos de acuerdo y clarifico los disensos.	Escucho los argumentos de mis compañeros y converso con ellos.	Escucho los argumentos de mis compañeros y reacciono ante ellos.	Me resulta difícil escuchar los argumentos de mis compañeros.

2) *Definir si la rúbrica que se va a utilizar será general o específica.* Por ejemplo, si vamos a evaluar los modos de organización y presentación de la información en distintas tareas o en una en particular, dentro del proyecto en que están trabajando los estudiantes en ese momento.

3) *Determinar con qué actores se diseñará la rúbrica y con quiénes se compartirá.* Es posible involucrar a los estudiantes en el diseño y compartir resultados con la institución, padres, otros docentes del mismo curso, de la misma disciplina, etc. La decisión de compartir conlleva la idea de aunar diversas interpretaciones a las que están expuestas las rúbricas.

4) *Establecer si serán holísticas o analíticas.* Las holísticas requieren la consideración de todos los criterios y la definición de un juicio de calidad. Solo tienen un nivel que describe el criterio de desempeño más alto esperado para lo realizado o la producción a valorar. Generalmente incluyen una columna de puntos y otra de comentarios, en la que el maestro comenta el desempeño real del estudiante en relación con el esperado. Las rúbricas analíticas, en cambio, requieren emitir juicios sobre cada uno de los criterios definidos.

Veamos un ejemplo de cada una de ellas.

Tabla 5.3
Rúbrica analítica

Conclusiones	Las conclusiones presentadas son coherentes con el análisis, se apoyan en la bibliografía y la reflexión realizada muestra una comprensión profunda del tema.	Las conclusiones presentadas son generales. Solo algunas de ellas se apoyan en la bibliografía y muestran una reflexión básica de la información estudiada.	Las conclusiones presentadas no son coherentes con el análisis y/o no se apoyan en la bibliografía.	No presenta conclusiones.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.4
Rúbrica holística

		Comentario	**Puntos**
Conclusiones 5%	Las conclusiones son coherentes con el análisis, se apoyan en la bibliografía y la reflexión realizada muestra una comprensión profunda del tema.	Tus conclusiones son demasiado generales. Solo algunas se apoyan en la bibliografía utilizada. Es necesario que revises las conclusiones y busques bibliografía entre la trabajada en el proyecto que te permita fundamentar cada una de ellas de manera específica.	2

Fuente: Elaboración propia.

5) *Determinar las dimensiones y los criterios que se refieren a los objetivos de aprendizaje planteados en el programa y que muestran qué es lo importante que los estudiantes deben lograr.* Por ejemplo, en el aprendizaje de las matemáticas definimos las dimensiones de conocimiento de hechos y procedimientos, uso de conceptos, resolución de problemas rutinarios. De cada una de estas dimensiones se definen los criterios.

6) *Establecer la cantidad y los niveles de calidad.* Para denominar los niveles de calidad se recurre a diferentes taxonomías o aportes de la psicología cognitiva, tales como: aprendiz, novato, competente y experto. Al tomar ejemplos de alumnos de escuela primaria, nos encontramos con la siguiente propuesta que muestra el grado de comprensión de los niños acerca del nivel de calidad de los trabajos: listo, todavía le falta un poco, le falta bastante, volver a empezar.

7) *Construir los descriptores.* Se trata de describir de la manera más detallada posible cada nivel de calidad relacionado con cada uno de los criterios. Las palabras que se utilizan en los descriptores se refieren a habilidades de pensamiento, acciones, actitudes, procedimientos. Por ejemplo, "Identifica todos los elementos importantes del problema", "Incluye ejemplos y contraejemplos".

8) *Decidir los puntajes.* Se trata de definir un porcentaje para cada criterio que se utiliza ponderando los que son más importantes con un puntaje mayor, ya que en cualquier tarea siempre habrá aspectos más relevantes o que demandan mayor trabajo que otros; estos últimos deben pesar más en el momento de asignar una nota. Esto permite generar una calificación numérica.

La rúbrica se puede acompañar con comentarios narrativos que amplíen la retroalimentación que se ofrece a los estudiantes. Puede ser también una narración que muestre

las diferencias entre las marcaciones del estudiante y las del profesor.

Para validar una rúbrica se puede apelar a que la utilicen varios evaluadores, para ver si llegan a las mismas marcaciones, o consultar rúbricas existentes o pedagogos y expertos disciplinares.

También se pueden utilizar rúbricas que se encuentran en distintos sitios en Internet y que se pueden adaptar a las necesidades de evaluación de cada docente.[1]

Un uso interesante de las rúbricas es el mapeo de una disciplina a lo largo de toda la escolaridad, o por ciclos o niveles, tanto en sus contenidos como en las habilidades de pensamiento. Este mapeo permite, a su vez, analizar las trayectorias de los estudiantes.

Proponemos, a modo de síntesis, una serie de pasos para diseñar una rúbrica:

1. Revisar trabajos producidos para identificar las características de las buenas y las malas producciones.
2. Identificar las dimensiones y definir los criterios pensando en qué es importante que los estudiantes aprendan.
3. Describir lo más detalladamente posible los niveles de calidad.
4. Compartir la rúbrica con colegas que han participado en el diseño.
5. Poner a prueba el borrador diseñado con los estudiantes.
6. Ajustar la rúbrica a partir de los comentarios recibidos.

1. Véanse <www.rubistar.org>, <712educators.about.com> y <www.4teachers.org>.

Para concluir este capítulo, queremos poner en el centro de la cuestión la competencia de aprender a aprender que se logra cuando el aprendizaje es objeto de reflexión. Algunos estudiantes saben cuándo están aprendiendo algo y cómo lo están haciendo; otros solo repasan y repiten lo que estudian. Los maestros tenemos la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar conciencia acerca de cómo están aprendiendo y cómo pueden hacerlo mejor. La autoevaluación y la evaluación entre pares forman parte de este desarrollo.

Se trata de construir un trabajo conjunto basado en valores democráticos, de participación y transparencia, apostando a una escuela habitable para todos los alumnos y las alumnas en la que la evaluación esté al servicio del aprendizaje.

6. EL DISEÑO DE PRUEBAS AUTÉNTICAS

Podemos ubicar el surgimiento de la "evaluación auténtica" en la década de 1980 en Estados Unidos, como un enfoque alternativo a la evaluación tradicional.

En 1989, Grant Wiggins, reconocido experto en el campo de la evaluación auténtica, propuso que los estudiantes fueran evaluados por medio de tareas que tuvieran un significado en el mundo real, en situaciones de la vida cotidiana, abogando por el uso de los conocimientos aprendidos. Se trata de una forma de aprender que busca que ese aprendizaje tenga valor no solo en el ámbito escolar y sea genuino.

HACER FOCO EN LA AUTENTICIDAD

Este enfoque considera necesario evaluar los aprendizajes situándolos en contextos determinados para que no pierdan su legitimidad. De este modo, la evaluación auténtica puede defi-

nirse como aquella que propone situaciones del mundo real o cercanas a ellas, problemas significativos, complejos, para que los alumnos utilicen sus conocimientos previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de sus saberes.

Trillo Alonso (2005: 96) plantea que la evaluación auténtica debe apoyarse en una enseñanza basada en "la utilización de los conocimientos disciplinares como herramientas privilegiadas para que los individuos reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva su modo de pensar y su cultura experiencial".

La evaluación auténtica asume características formativas según los siguientes principios:

- Considera el error como parte del proceso de aprendizaje.[1]
- Es multidimensional, ya que ofrece información acerca de procesos, productos, emite juicios de valor basados en criterios compartidos y utiliza una variedad de recursos y estrategias. Propone múltiples oportunidades para que los estudiantes demuestren sus avances y logros. Incluye una variedad de tareas y de indicadores de aprendizaje para llegar a conclusiones válidas (Darling-Hammond y Snyder, 2000).
- Los estudiantes participan activamente, asumen responsabilidades y se involucran en sus aprendizajes y en los modos de comunicarlos. Estimula las interacciones entre pares.
- Los criterios de evaluación y sus niveles de calidad son conocidos por los alumnos y los distintos integrantes de la comunidad educativa.

1. Hemos abordado este tema en el capítulo 1.

- Favorece la autoevaluación: promueve que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje.

Al alinearnos en esta perspectiva de la evaluación, cambia el rol del estudiante, quien participa activamente resolviendo problemas, abordando tareas que implican poner en juego sus saberes previos, sus habilidades cognitivas y metacognitivas, sus valores, sus actitudes y sus intereses, integrando conocimientos de diversas disciplinas, tomando decisiones y reflexionando sobre el recorrido de su aprendizaje.

En este tipo de evaluación también cambia el rol del docente. Este ofrece una variedad de oportunidades a los alumnos para que trabajen en actividades colaborativas sobre problemas anclados en el mundo real y desarrollen habilidades de aprendizaje autónomo.

Nos interesa dejar en claro que el concepto de "autenticidad" no solo se refiere a la evaluación sino, fundamentalmente, al aprendizaje. Se trata de que los estudiantes aprendan cuestiones vinculadas con el entorno, el contexto. La palabra "auténtico" no siempre reviste el mismo significado para maestros y alumnos. Los maestros diseñan instrumentos de evaluación auténtica de acuerdo con su propia visión y se genera un problema si los alumnos no los perciben como tales.

Podemos pensar, por ejemplo, que una actividad auténtica parte de problematizar algún tema a través de un video que muestra un caso. Una vez que los estudiantes comprenden de qué se trata la tarea que tienen que abordar, se abocan a la búsqueda, selección y organización de la información utilizando una variedad de recursos y fuentes, como pueden ser sitios en Internet, entrevistas a especialistas y recursos visuales, entre otros. Luego de utilizar el material para analizar

el caso, los estudiantes planean cómo van a comunicar los resultados del trabajo.

Cuando los estudiantes encaran tareas auténticas, podemos observar su capacidad de autorregulación y de adaptación a cambios inesperados que el docente propone durante el desarrollo de las actividades. Es interesante registrar qué sucede cuando el profesor, por ejemplo, limita los recursos iniciales a los que los estudiantes podrían tener acceso, o cambia el destinatario del producto final.

Otro aspecto a considerar es el nivel de conciencia metacognitiva de los alumnos. Para esto es necesario favorecer espacios y actividades en los que los estudiantes puedan reflexionar completando frases, como: "Pensé que era mejor porque...", "Entonces me di cuenta de que eso me resultaba más fácil" o "Si hubiese tenido más tiempo habría intentado...".

Monereo (2003) realiza un aporte valioso con el concepto de "idoneidad estratégica", que se refiere al grado de adecuación de las respuesta elegidas por el alumno para lograr el objetivo de la tarea. Esta idoneidad del proceso de resolución de la tarea se pondera considerando tres indicadores:

1. la precisión del proceso de resolución seguido,
2. la tipología de errores cometidos y
3. su posible transferencia a nuevos problemas.

Nos preguntamos, entonces, si es posible transformar una tarea tradicional propuesta a los estudiantes en auténtica. Pensamos que se puede comenzar con prácticas existentes y, luego de hacer explícito lo que estamos proponiendo a nuestros estudiantes, acercarnos progresivamente al diseño de tareas auténticas. Para ello, Monereo (2009) sugiere:

- aumentar el grado de "realidad" de las tareas, vinculándolas a las situaciones propias de la vida social;
- problematizar la tarea de tal modo que implique para el estudiante poner en juego los conocimientos y habilidades requeridos y tomar decisiones, planificar, analizar alternativas;
- favorecer respuestas variadas, abiertas, fundamentadas desde los distintos campos disciplinares, apelando a la variedad de tipologías textuales y de competencias lingüísticas, y
- estimular el involucramiento de los estudiantes en el análisis de sus respuestas, incluyendo autoevaluaciones y co-evaluaciones.

Pensamos que el recorrido que propone Monereo es valioso y, al mismo tiempo, factible.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS AUTÉNTICAS

El desafío principal es construir una propuesta de evaluación que vaya más allá de los ejercicios simples que tienen una única solución y que requieren la utilización de un único conocimiento o procedimiento.

Como plantea Stobart (2010: 134), "es posible diseñar instrumentos de evaluación que hagan explícita la finalidad de la evaluación y la conecten con los objetivos de aprendizaje, planteando problemas que no tienen respuestas previsibles y proponiendo escenarios supuestos del tipo '¿Qué pasaría si...?'".

De acuerdo con Wiggins y McTighe (1998), una actividad de evaluación es auténtica cuando:

- Tiene propósitos y metas bien definidas.
- Propone a los estudiantes elaborar un producto o resolver un problema utilizando conceptos, habilidades, valores, actitudes.
- Define destinatarios, interlocutores del mundo real a los cuales dirigir sus producciones.
- Implica una dosis de incertidumbre y restricciones. Las situaciones de la vida real requieren abordar y resolver problemas para los cuales es necesario pensar alternativas diversas, tomar decisiones considerando las condiciones del contexto.
- Los estudiantes tienen que utilizar al mismo tiempo una variedad de recursos cognitivos, no solo evocar información.
- Ofrece múltiples oportunidades para ensayar soluciones, consultar recursos, buscar información y recibir retroalimentaciones.

Se trata, entonces, de recrear condiciones similares a las situaciones reales, compartiendo y consensuando con los estudiantes el significado y el sentido de lo auténtico y, al mismo tiempo, de comunicar con claridad los criterios de evaluación y las expectativas de logros –tal como lo hemos desarrollado en el capítulo 5– y de favorecer espacios de reflexión sobre los recorridos y los resultados.

PRUEBAS AUTÉNTICAS: MODELOS INSPIRADORES

Las pruebas que siguen han sido elaboradas por profesores y maestros que trabajan en el enfoque de la evaluación

para el aprendizaje. Los aprendizajes que relevan se encuentran en el marco de las propuestas curriculares de Argentina, en este caso. Nos parece valioso ponerlas a disposición de otros docentes y profesionales de la educación, dado que pueden analizarse críticamente en función de los contenidos abordados en este trabajo y convertirse, tal vez, en inspiradoras de nuevas propuestas. En tanto se trata de evaluaciones auténticas, proponen un diálogo con las situaciones de enseñanza y el contexto en el que se realizan las prácticas educativas.

También incluimos algunos ejemplos de consignas auténticas que articulan la situación de enseñanza con la evaluación y que pueden ser tomadas como evidencias de aprendizaje.

Ejemplo 1 de escuela primaria

La evaluación que presentaremos aquí se realizó en el área de Ciencias Naturales, en el último año de la escuela primaria. Es el cierre de un proyecto que se desarrolló durante un mes. El contenido que se propuso evaluar es "Sistema solar", específicamente, las teorías acerca de la formación del universo y del sistema solar y el movimiento planetario (rotación y traslación, movimientos diurnos evidentes de las estrellas, el Sol, la Luna y los efectos de la inclinación del eje de la Tierra).

La maestra calificó esta prueba considerando:

- la pertinencia entre las respuestas y los contenidos abordados durante el proyecto, y
- la profundidad en el abordaje de las tareas solicitadas.

En esta prueba presentamos algunas consignas obligatorias y otras optativas. Además, algunas son para realizar individualmente y otras, en pareja.

Consignas obligatorias

A) Sos un astrónomo del Centro Astronómico Pampa del Leoncito, en San Juan. Te piden que escribas una reseña acerca de un video, para publicar en los periódicos escolares de las escuelas primarias de la provincia.

1) Elegí uno de los dos videos:

- *Universo. Viajando por la Vía Láctea* (www.youtube.com/watch?v=Shi77WsPGBc) u
- *Origen del Universo: el Big Bang* (www.youtube.com/watch?v=iJnxKhhUbmc).

2) Escribí la reseña considerando:

- que tenga una extensión de no más de dos carillas (puede incluir alguna imagen) y
- que favorezca que los alumnos que la lean comprendan por lo menos *tres* de las ideas principales, tanto de los aportes del video como de lo trabajado en el proyecto de la clase.

B) Elijan una de estas consignas para resolver *en pareja*. Escriban la respuesta en cada uno de los trabajos individuales que presenten:

1. ¿Los seres humanos podrían colonizar Marte? Justifiquen su respuesta.

2. ¿Los seres humanos están preocupados por la posibilidad de que objetos grandes de nuestro sistema solar choquen a nuestro planeta Tierra? Justifiquen su respuesta.

Consignas optativas

Elegí una de las consignas propuestas a continuación.

C) Realizá un libro de ilustraciones sobre el sistema solar para niños de 10 años, que incluya por lo menos diez elementos que hayas estudiado en esta unidad.

D) Diseñá a un extraterrestre que viva en otro planeta. Debe ser un cuadro coloreado o un modelo tridimensional. Explicá y demostrá qué adaptaciones debe realizar el extraterrestre para sobrevivir en las condiciones del planeta elegido.

E) Creá un juego de tablero con la historia de la exploración del espacio. Podés buscar información en Internet o en la biblioteca.

Ejemplo 2 de escuela primaria[2]

Elegí una de las situaciones expuestas a continuación para escribir una carta.

- Andi es un elefante que trabaja en el circo, está cansado y le gustaría decírselo al dueño del circo. ¿Podés ayudarlo escribiendo la carta que manifieste los motivos de su cansancio?

2. Ejemplo elaborado por la docente Valeria Moretti para primer ciclo en Río Cuarto, Córdoba.

- Pino es un caballo que tira de un carro, está cansado y le gustaría decírselo a su dueño. ¿Podés ayudarlo escribiendo la carta que manifieste los motivos de su cansancio?
- Tom es un delfín que realiza un espectáculo en Acuamundo, está cansado y le gustaría decírselo a su entrenador. ¿Podés ayudarlo escribiendo la carta que manifieste los motivos de su cansancio?

Podemos considerar estos ejemplos como instrumentos auténticos, porque encontramos algunas de estas características:

- Pide a los alumnos tareas que tienen un sentido que trasciende la mera repetición de información.
- Promueve la aplicación de los contenidos trabajados en diferentes formatos y contextos.
- Permite ejercitar la comunicación de ideas teniendo en cuenta un destinatario particular.
- Favorece la creatividad.
- Requiere la integración de saberes de diferentes campos.
- Estimula la investigación.
- Permite la resolución con respuestas diversas.

Ejemplo 1 de escuela secundaria[3]

La evaluación que presentamos a continuación se realizó en la asignatura Biología del anteúltimo año de la escuela secundaria. El contenido que se proponía evaluar es "Células y funciones celulares".

3. Evaluación diseñada por el profesor Diego Passaro, del Colegio Nacional de La Plata.

En cada actividad se consideró:

- el alcance y la comprensión de las consignas planteadas;
- el trabajo grupal realizado;
- la realización de las actividades en tiempo y forma;
- el grado de compromiso y cooperación entre los grupos, y
- la pertinencia con los contenidos que se propone abordar.

Para evaluar la unidad, deben conformar grupos de no más de tres estudiantes.

Entre las siguientes actividades propuestas deben ponerse de acuerdo en cada grupo y elegir una de ellas para presentarla.

A) Son alumnos de 4to año de la escuela y tienen que realizar una actividad para los estudiantes de 1er año, en el marco de la asignatura Biología. Les pedimos que:

- Diagramen una experiencia de laboratorio simple que pueda desarrollarse en el colegio en el horario de clase (no más de 45 minutos de duración) en la que se demuestre una función celular determinada.
- En el diseño describan: los materiales necesarios, la hipótesis planteada, los pasos a seguir en la experiencia, la conclusión a la que se proponen arribar y si es necesario agregar un cuestionario orientativo. Recuerden presentar previamente el diseño escrito con objetivos, conclusiones proyectadas y bibliografía al profesor, para coordinar su realización.
- La práctica se desarrollará en horario de clase, en día y hora a combinar.

B) Son periodistas de National Geographic Argentina. En el marco de los temas trabajados, quieren compartir con sus compañeros de curso los aportes de un científico sobre el tema. Les pedimos que:

- Coordinen una entrevista con un investigador de la UNLP de un centro de investigación cercano a nuestro colegio, cuyo tema de estudio tenga relación con el funcionamiento de células eucariotas.
- En base a la elección particular del investigador, previamente recaben información acerca del alcance de su proyecto de estudio para diagramar un diseño de entrevista, con la orientación de su profesor.
- Filmen y editen un video de la entrevista que no dure más de 10 minutos para compartir en clase junto al resto de los alumnos del curso.
- Elaboren una sinopsis del video para que la biblioteca del colegio tenga disponible para las consultas. Consideren que esta sinopsis debe justificar el valor de la inclusión de este video en relación con los contenidos de la unidad trabajada.

C) Forman parte de un equipo de publicidad de la agencia Quakmedia. Les pedimos que:

- Creen un anuncio publicitario (gráfico, *spot* televisivo o campaña callejera con afiches) en el que se aclare el efecto beneficioso de un nuevo medicamento X (de venta libre) en la fisiología celular de un tejido blando. Tendrán que representar el proceso celular y el anuncio deberá ser lo suficientemente simple y claro para que llegue a un público general con pocos conocimientos básicos de biología celular.

- Diseñen y armen un anteproyecto en forma de bosquejo para que el profesor lo analice antes de realizar la presentación final.
- Tengan en cuenta que luego de la presentación cada integrante del grupo deberá responder a una pregunta crítica por parte del resto de sus compañeros, que actuarán como los dueños de la empresa que les encargó el *spot*.
- La duración entre presentación y debate no debe ser mayor a 40 minutos.

D) Les proponemos armar una entrevista o un debate radial entre diferentes actores. Se trata de un programa muy escuchado entre la población local de la ciudad llamado *Hablemos de salud con corrección*, en el que el locutor coordinador y cuatro invitados aportan pedagógicamente, desde el área de la salud (médicos, fisiólogos celulares, biólogos), los riesgos para la salud humana y describen el funcionamiento de tejidos y células afectadas por el uso combinado de bebidas energizantes y alcohol por parte de los jóvenes en los centros recreativos nocturnos.

La presentación puede grabarse o ser presentada en vivo en el aula y no debe extenderse más de 20 minutos.

Ejemplo 2 de escuela secundaria

A) Fuiste a ver una obra de teatro acerca de la evolución por pedido de tu profesora de Biología. Uno de los actores representaba a Lamarck y explicaba su teoría. El otro actor era Darwin, y entre ellos se entabló una discusión acalorada. Escribí el diálogo que mantuvieron mostrando tres aspectos relevantes para sus teorías:

—Lamarck: ...
—Darwin:...
—Lamarck:...
—Darwin:...
—Lamarck:...
—Darwin:...

Al finalizar la obra, las profesoras de Biología y de Artes Visuales te piden que colabores en la difusión de un congreso sobre biodiversidad. Para ello, elegí una de estas dos opciones: diseñá un póster que incorpore las teorías de ambos o un *spot* publicitario en formato de video.

En estos ejemplos podemos observar las mismas características enumeradas en el modelo de primaria y algunas adicionales, muy interesantes para este nivel:

- Los alumnos deben ejercitar habilidades de comunicación interpersonal. De este modo, las consignas favorecen el aprendizaje cooperativo.
- Los estudiantes pueden elegir entre diferentes alternativas para resolver la tarea. Esto implica tomar decisiones, defender puntos de vista frente a los demás compañeros (porque la decisión es conjunta) y podría permitir, en el momento del *feedback*, una reflexión metacognitiva sobre estos procesos.

Ejemplo de nivel superior

Presentamos aquí un examen parcial de la Licenciatura en Ciencias de Educación de una universidad, en una asignatura que corresponde al segundo año de estudios (Teorías de la

Enseñanza y Teorías del Curriculum). En este caso, para la corrección del parcial el equipo docente adjuntó una rúbrica.

A) Les proponemos observar uno de los dos fragmentos de película/clase que aparecen a continuación.

- Primaria: *La lengua de las mariposas* (www.youtube.com/watch?v=SO3U3TyqYrY)
- Secundaria: *Clase de sintaxis* (www.youtube.com/watch?v=U-dULgxQWwY) (hasta 3.53).

Luego de haber visto el video, responder:

- ¿Cuál es el concepto de "enseñanza" que sostiene esta clase?
- ¿Cuáles son los propósitos del docente?
- ¿Cuál es el rol del alumno desde la perspectiva del docente?

Fundamenten teóricamente sus respuestas, considerando los textos abordados durante el curso.

B) Analicen el diseño curricular que les acercamos y respondan teniendo en cuenta las consignas que aparecen a continuación.

1. Identifiquen cómo está concebida la formación docente en este diseño curricular. Justifiquen mostrando evidencias concretas del texto.
2. ¿Qué competencias profesionales se propicia desarrollar?
3. ¿Qué aspectos de la formación docente consideran que no aparecen explicitados en el diseño y sugeri-

rían incluir? Justifiquen apelando a la bibliografía de la asignatura.

La que sigue es la rúbrica con la que se va a evaluar el parcial:

Capacidad para relacionar ejemplos con conceptos teóricos	No establece relaciones.	Relaciona de manera ocasional y a modo de "etiqueta" los conceptos teóricos con los ejemplos.	Relaciona en forma permanente y pertinente los conceptos teóricos con los ejemplos.	Relaciona en forma permanente y pertinente los conceptos teóricos con los ejemplos y agrega nuevas perspectivas.
Capacidad para justificar las respuestas	No justifica.	Justifica solo a partir del sentido común.	Justifica con argumentos sólidos basados en autores y textos.	Justifica con argumentos sólidos basados en autores y textos.
Manejo conceptual	Utiliza solo algunos conceptos trabajados en el curso. Al referirse a ellos, se limita a repetirlos o mencionarlos y con imprecisiones.	Utiliza los conceptos trabajados en el curso. Al referirse a ellos, se limita a reproducir lo que dice la bibliografía o las docentes en las clases. Lo hace con precisión.	Utiliza los conceptos trabajados en el curso. Al referirse a ellos, los explica con sus propias palabras y puede vincular algunos conceptos entre sí.	Puede vincular el desarrollo conceptual con otros marcos conceptuales no requeridos explícitamente.

En este caso, se solicita aplicar cuerpos de conceptos y teoría en situaciones que simulan contextos de intervención simi-

lares a los campos en los que los futuros profesionales desarrollarán sus prácticas. El peso de la bibliografía es importante. No obstante, no se indican capítulos determinados, los estudiantes deben elegir del menú de textos ofrecidos aquellos que les resulten pertinentes para justificar sus argumentos.

Todas las evidencias mostradas anteriormente tienen al menos algunas de estas notas que las distinguen de un examen tradicional:

- Las consignas que se plantean requieren la realización de tareas auténticas: se proponen roles, audiencias o productos, es decir, la realización de algo "con sentido" en relación con el tema que se evalúa.
- Se presentan consignas que implican agrupamientos diferentes (individuales, en grupo, en parejas).
- Se ofrecen opciones: o bien de recursos para analizar o bien de tareas a realizar, dando así la posibilidad de que los estudiantes elijan cómo mostrar sus desempeños.

Cabe aclarar que los ejemplos que compartimos aquí no son los únicos posibles. Tampoco se trata de proponer la eliminación de las evaluaciones de "control de lectura" o de ejercicios específicos que fueron objeto de enseñanza (problemas matemáticos, definiciones específicas que los estudiantes deben recordar). Este tipo de evidencias pueden ser necesarias y útiles si no son las únicas y forman parte de un proceso que les otorgue sentido.

Pensamos que las prácticas de evaluación pueden mejorarse a partir de los diseños que mostramos, y también a partir de las buenas retroalimentaciones que podemos ofrecer aun a pruebas "tradicionales". Por otra parte, como hemos visto en el capítulo 2, podemos utilizar modos de buscar evi-

dencias de aprendizajes que difieran de "tomar pruebas": las distintas producciones que realizan los alumnos en su proceso de aprendizaje pueden dar valiosas pistas que se constituyan en evidencias para una evaluación formativa centrada en la mejora del aprendizaje.

EPÍLOGO
PROGRAMAR LA EVALUACIÓN

Este libro ha examinado cómo la evaluación puede crear impresiones engañosas y hacer afirmaciones grandes y poderosas. He tratado de definir el papel correcto y más humilde de la evaluación y demostrar cómo puede contribuir al aprendizaje. Para ello es fundamental que las personas cuestionen las etiquetas que otros quieran asignarles y que se responsabilicen de sus propias identidades como aprendices.

Stobart (2010: 215)

La evaluación de los aprendizajes, en cuanto actividad entrelazada con la enseñanza, requiere ser programada, es decir, diseñada reflexivamente. Esto implica un ejercicio en el marco de la planificación de la enseñanza que permita anticipar qué, cómo y cuándo se recogerán evidencias para acompañar los aprendizajes de los alumnos y, además, tomar decisiones acerca de su calificación o certificación. Desde el enfoque con el que abordamos este texto, interesa fundamentalmente el proceso de acompañamiento y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, es decir, las dimen-

siones del proceso de evaluación relacionadas con la idea de ayudar a los alumnos a aprender y a conocerse a sí mismos como aprendices.

Sin embargo, ya hemos abordado la cuestión de que los procesos de evaluación se dan habitualmente en simultáneo con la acreditación: en el marco de la escolaridad formal, se "evalúa" para "calificar". Y nos hemos referido al impacto de la calificación en la trayectoria de los estudiantes: los "buenos alumnos" y los "malos alumnos". Perrenoud (1996), en uno de sus textos clásicos, afirma que estas desigualdades escolares tienen una doble pendiente: son desigualdades en lo que respecta al saber, pero también al saber hacer que se valora en la escuela. Según el autor, la evaluación escolar promueve normas de excelencia para la supervivencia de los alumnos en el sistema escolar.

En ocasiones, los procesos de evaluación para el aprendizaje pasan a un segundo plano con respecto a la necesidad de calificación y certificación de las instituciones de los distintos niveles. Los tiempos para la evaluación se destinan, como menciona Stobart (2010), a la realización de pruebas.

Las propuestas y reflexiones que aquí compartimos pueden presentar alternativas para ir más allá de la calificación. Acompañar a los estudiantes en sus aprendizajes implica una variedad de actividades: elaborar propuestas de trabajo con sentido, ponerlas en práctica, proponer actividades que impliquen tareas académicas relevantes para los estudiantes y para las disciplinas que se pretende enseñar, favorecer diálogos e intercambios entre estudiantes y entre ellos y los docentes, observar sus acciones, realizar seguimientos y ofrecer retroalimentaciones en conversaciones en un clima de confianza que estimule la producción de conocimientos, la reflexión crítica y la autoevaluación.

Nuevamente en este libro invitamos a sumarse al desafío de ayudar a aprender proponiendo espacios de revisión y reflexión, y oportunidades para que los estudiantes muestren lo que saben, sus aproximaciones al conocimiento y las construcciones de saberes.

Desde una perspectiva filosófica, la tarea docente implica

> movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes y los subvierta con respuestas propias (Meirieu, 2007: 70).

Por supuesto, estas acciones conllevan seguimientos exhaustivos de los estudiantes, profesores atentos a las tareas de sus alumnos y propuestas de retroalimentaciones en forma habitual que focalicen en aquello que puede impactar en mejoras para el aprendizaje. Implican también el reconocimiento de la diversidad en los estudiantes, encontrar los caminos comunes a todos y los específicos, según el proceso que cada uno atraviesa. Y esto requiere considerar las condiciones estructurales en que la enseñanza se lleva a cabo.

A menudo puede ocurrir que estas acciones se realicen en un marco de tensión entre el diálogo, la construcción de conocimiento y la aprobación o acreditación de saberes dentro de marcos complejos y con múltiples dimensiones que se ponen en juego.

Al cierre de la unidad, tema o proyecto también es necesario revisar las intenciones pedagógicas asumidas en la planificación y analizar tanto las actividades de enseñanza implementadas como las actividades que los estudiantes efectivamente realizaron. Preguntas como las que se formulan a continuación son algunas de las que pueden orientar este proceso.

- ¿Qué propuestas llevé adelante?
- ¿Qué tipo de habilidades favorecieron las propuestas ofrecidas?
- ¿El tiempo destinado a cada una de ellas fue apropiado?
- ¿Alguna propuesta fue especialmente difícil o demasiado sencilla para los estudiantes?
- ¿Qué tipo de actividades realizaron los estudiantes?
- ¿Cuáles les interesaron más?
- ¿Alguna actividad puede considerarse especialmente representativa de lo que me propuse enseñar?

Este análisis nos permite revisar la planificación de la evaluación con miras a la secuencia de enseñanza que queremos abordar. Como señalamos en la introducción de este texto, evaluar es también reflexionar sobre la enseñanza, y ello implica una concepción más amplia de la planificación, distinta de una visión tecnológica en la que los criterios de evaluación se limiten a verificar el nivel de correspondencia entre los resultados alcanzados y los objetivos previamente establecidos.

Reflexionar sobre la enseñanza implica revisar nuestro propio desempeño docente, así como las posibles relaciones entre lo que enseñamos y lo que los alumnos aprenden.

Al comienzo de este recorrido nos hemos preguntado si es posible pensar en otros modos de evaluar, si es posible hacerlo desde otros paradigmas, y a partir de lo presentado podemos sostener que lo es, en tanto y en cuanto los profesores estén formados y conozcan estas perspectivas, que además deben estar acompañadas y legitimadas institucionalmente y en el marco del sistema educativo.

Desde una perspectiva filosófica, como sostiene Brighouse (2000), la escuela debería formar para facilitar la construcción

de autonomía en los alumnos. Esto implica, por supuesto, formar en contenidos valiosos, pero centralmente en habilidades de pensamiento que permitan diferenciar argumentos falaces de verdaderos, perspectivas alternativas de un mismo saber y evaluación crítica. Es en este sentido en que entendemos que la evaluación es una oportunidad para contribuir a estos procesos formativos.

Para cerrar, tomamos los aportes de Pruzzo de Di Pego y Nosei (2008: 44), quienes vuelven a vincular a la enseñanza con la evaluación y con el aprendizaje.

> Cuando el docente afirma: "Ese tema ya lo di", la expresión es un caso de la pérdida de vinculación entre enseñanza y evaluación. "Darlo" no implica aprenderlo.
> Solo evaluando si se ha aprendido lo enseñado se pueden tomar decisiones de continuación o transformación de ambientes y sistemas de representación y en este caso, se está ante un proceso de enseñanza relevante que es una enseñanza moral y socialmente comprometida. Es decir, que se hace cargo de controlar si la enseñanza está incidiendo en el aprendizaje como forma de garantizar el derecho a aprender de nuestros estudiantes.

Evaluar para favorecer aprendizajes y para aprender es crear condiciones para recorrer ese camino.



BIBLIOGRAFÍA

Allal, L. (2010): "Assessment and the regulation of learning", en P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (eds.), *International encyclopedia of education*, Oxford, Elsevier, vol. 3, pp. 348-352.

Allal, L. y Mottier López, L. (2005): "Formative assessment of learning. A review of publication in French", en J. Looney (ed.), *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*, París, Organisation for Economic Cooperation and Development, pp. 241-264.

Allen, D. (coord.) (2000): *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*, Buenos Aires, Paidós.

Alonso-Tapia, J.; Panadero Calderón, E. y Díaz Ruiz, M. A. (2014): "Development and validity of the Emotion and Motivation Self-Regulation Questionnaire (EMSR-Q)", *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 17.

Andrade, H. (2010): "Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and

the self-regulation of learning", en H. Andrade y G. J. Cizek (eds.), *Handbook of formative assessment*, Nueva York, Routledge, pp. 90-105.

Andrade, H. y Du, Y. (2005): "Student perspectives on rubric-referenced assessment", *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(3): 1-11; disponible en: <pareonline.net>.

Andrade, H.; Du, Y. y Mycek, K. (2010): "Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(2): 199-214; disponible en: <scholarsarchive.library.albany.edu>.

Andrade, H.; Du, Y. y Wang, X. (2008): "Putting rubrics to the test: the effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing", *Educational Measurement: Issues and Practices*, 27(2): 3-13.

Andrade, H. y Valtcheva, A. (2009): "Promoting learning and achievement through self-assessment", *Theory Into Practice*, 48(1): 12-19; disponible en: <scholarsarchive.library.albany.edu>.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2014): *Las prácticas como eje de la formación docente*, Buenos Aires, Eudeba.

Anijovich, R.; Malbergier, M. y Sigal, C. (2004): *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, Buenos Aires, FCE.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009): *Estrategias de enseñanza*, Buenos Aires, Aique.

Askew, S. y Lodge, C. (2000): "Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning", en S. Askew (ed.), *Feedback for learning*, Londres, Routledge Falmer, pp. 1-18.

Astolfi, J. P. (2003): *El "error", un medio para enseñar*, Sevilla, Díada.

Bahamonde, N. y Rodríguez, M. (2012): "Recomendaciones post ONE censal 2010, con recursos TIC. Ciencias Natura-

les. Biología. Teorías de la evolución: Darwin", Buenos Aires, Ministerio de Educación de Argentina; disponible en: <www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=102454>.

Benton, S. y Cashin, W. (2012): "Student ratings of teaching: a summary of research and literature", IDEA, paper nº 50, Nueva York, The IDEA Center; disponible en: <ideaedu.org>.

Black, P. (2013): "Formative and summative aspects of assessment: theoretical and research foundations in the context of pedagogy", en J. H. McMillan (ed.), *Sage handbook of research on classroom assessment*, Los Ángeles, Sage.

Black, P. y Wiliam, D. (1998): "Assessment and classroom learning", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1): 7-74.

— (2006a): "Assessment for learning in the classroom", en J. Gardner (ed.), *Assessment and learning*, Londres, Sage, pp. 9-25.

— (2006b): "Developing a theory of formative assessment", en J. Gardner (ed.), *Assessment and learning*, Londres, Sage, pp. 81-100.

— (2009): "Developing the theory of formative assessment", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(5): 5-31.

Black, P.; Wilson, M. y Yao, S. Y. (2011): "Road maps for learning: a guide to the navigation of learning progressions", *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(2-3): 71-123; disponible en: <bearcenter.berkeley.edu>.

Bordas, M. I. y Cabrera, F. (2001): "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso", *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, nº 218, enero-abril, pp. 25-48.

Brighouse, H. (2000): *School choice and social justice*, Oxford-Nueva York, Oxford University Press.

Brookhart, S. M. (2001): "Successful students' formative and summative uses of assessment information", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 8(2): 153-169.

— (2008): *How to give effective feedback to your students*, Virginia, ASCD Publications.
— (2013): *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*, Alexandria, ASCD Publications.
Bryan, L. (2003): "Nestedness of beliefs: examining a prospective elementary teacher's beliefs system about science teaching and learning", *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9): 835-868.
Buendía Eisman, L.; Carmona Fernández, M.; González González, D. y López Fuentes, R. (1999): "Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación", *Educación XXI*, 2(1): 125-154; disponible en: <dialnet.unirioja.es>.
Butler, R. y Shibaz, L. (2014): "Striving to connect and striving to learn: influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking", *International Journal of Educational Research*, vol. 65, pp. 41-53.
Camilloni, A. (1989): *Las apreciaciones personales del profesor*, Buenos Aires, Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras (CEFyL), Universidad de Buenos Aires.
— (1998): "La calidad de los sistemas de evaluación y de los instrumentos que los integran", en A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté (eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 67-92.
— (2004): "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes", *Quehacer Educativo*, año XIV, n° 68, diciembre, pp. 6-12.
— (2015): "Nudos de debate sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad, necesidades de actualización, profundización e investigación educativa", en *La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia*, Temas de Enseñanza n° 2, Montevideo, UDELAR-CSIC.

Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. (eds.) (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

Casanova, M. A. (1998): "Evaluación: concepto, tipología y objetivos", en *La evaluación educativa. Escuela básica*, Madrid, SEP-Cooperación Española, pp. 67-102; disponible en: <formacion.sigeyucatan.gob.mx>.

Clarke, S. (2001): *Unlocking formative assessment*, Londres, Hodder and Stoughton.

Contreras Valenzuela, I.; Rittershaussen, S.; Solís, C.; Núñez, C. y Vásquez, N. (2012): "Cómo abordan profesores principiantes la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos: un estudio de caso", ponencia presentada en el III Congreso sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, pp. 10-16.

Corominas, E. (2000): "¿Entramos en la era del portafolio?", *Bordón*, 52(4): 509-522.

Darling-Hammond, L. (2012): "Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 49(2): 1-20; disponible en: <www.pensamientoeducativo.uc.cl>.

Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000): "Authentic assessment in teaching in context", *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6): 523-545; disponible en: <www.researchgate.net>.

Díaz Barriga, F. (2006): *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F. y Pérez Rendón, M. M. (2010): "El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado", *Observar*, n°4, pp. 6-27; disponible en: <www.odas.es>.

Dochy, F.; Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999): "The use of self-, peer and co-assessment in higher education. A Review", *Studies in Higher Education*, 24(3): 331-350.

Ecclestone, K. (2005): *Understanding assessment and qualifications in post-compulsory education and training: principles, politics and practice*, Leicester, NIACE (2da ed.).

Edström, K. (2008): "Doing course evaluation as if learning matters most", *Higher Education Research and Development*, 27(2): 95-106; disponible en: <www.lth.se>.

Eisner, E. W. (1985): *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*, Nueva York-Londres, Macmillan-Collier Macmillan (2da ed.).

— (1999): "Usos y límites de las pruebas de desempeño", Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, PREAL; disponible en: <www.oei.es>.

Elola, N. y Toranzos, L. (2000): "Evaluación educativa: una aproximación conceptual", Madrid, OEI; disponible en: <www.campus_oei.org>; última consulta: diciembre de 2015.

Elsteeg, J. (1985): "The right question at the right time", en W. Harlen (ed.), *Primary science: taking the plunge*, Oxford, Heinemann Educational, pp. 36-46.

Falk, B. (2000): "La observación de los alumnos y su trabajo", en D. Allen (coord.), *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*, Buenos Aires, Paidós.

Golding, C. y Adam, L. (2016): "Evaluate to improve: useful approaches to student evaluation", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(1): 1-14.

González, C.; Cabezas, D.; Carpintero, E. (2014): "Evaluación integral en docentes. Perfiles de docentes con respecto su percepción de la evaluación", *Estudios Pedagógicos*, 40(1): 61-74.

Hattie, J. y Timperley, H. (2007): "The power of feedback", *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.

Heritage, M. (2010): *Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing an opportunity?*, Los Ángeles, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Graduate School of Education and Information Studies, University of California.

Heritage, M. y Heritage, J. (2011): "Teacher questioning: the epicenter of instruction and assessment", ponencia presentada en la Reunión Anual de la American Research Association, Nueva Orleans.

Hoon, A.; Oliver, E.; Szpakowska, K. y Newton, Ph. (2015): "Use of the 'Stop, Start, Continue' method is associated with the production of constructive qualitative feedback by students in higher education", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(5): 755-767; disponible en: <www.researchgate.net>.

Jackson, P. W. (2002): *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

Kalz, M. (2005): "Building eclectic personal learning landscapes with open source tools", en F. de Vries, G. Attwell, R. Elferink y A. Tödt (eds.), *Open source for education in Europe. Research and practise*, pp. 163-168; disponible en: <dspace.ou.nl>.

Kaplan, C. (2004): *La inteligencia escolarizada*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Levinas, M. L. (1998): *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación*, Buenos Aires, Aique.

Litwin, E. (1998): "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté (eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 11-34.

— (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
— (2009): *La evaluación sometida a juicio*; disponible en: <praxis.edusanluis.com.ar>.
Mancovsky, V. (2009): "La palabra del maestro. Un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase", documento de trabajo nº 35, Seminario Permanente de Investigación, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
Martínez Aznar, M. M.; Martín del Pozo, R.; Rodrigo Vega, M.; Varela Nieto, M. P.; Fernández Lozano, M. P. y Guerrero Serón, A. (2001): "¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria?", *Enseñanza de las Ciencias*, 19(1): 67-87; disponible en: <www.raco.cat>.
McCourt, F. (2006): *El profesor*, Madrid, Maeva.
McDonald, B. y Boud, D. (2003): "The impact of self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(2): 209-220.
McMillan, J. H. y Nash, S. (2000): *Teacher classroom assessment and grading practices decision making*, reporte ERIC Document Reproduction Service, nº ED447195.
McTighe, J. y Wiggins, G. (2004): *Understanding by design. Professional development workbook*, Alexandria, ASCD Publications.
Meckes, L. (2007): "Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa", *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1): 351- 371; disponible en: <pensamientoeducativo.uc.cl>.
Meirieu, Ph. (2007): *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.

Mellado Hernández, M. E. y Chaucono Catrinao, J. C. (2015): "Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche", *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3): e1-19; disponible en: <revistas.ucr.ac.cr>.

Monereo, C. (2003): "La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas", *Pensamiento Educativo*, vol. 32, julio, pp. 71-89; disponible en: <www.researchgate.net>.

— (2009): *La evaluación sometida a juicio*; disponible en: <praxis.edusanluis.com.ar>.

Monereo, C.; Badia, A.; Bilbao, G.; Cerrato, M. y Weise, C. (2009): "Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta", *Cultura y Educación*, 21(3): 237-256.

Morán Oviedo, P. (2007): "Hacia una evaluación cualitativa en el aula", *Reencuentro*, nº 48, abril, pp. 61-67; disponible en: <redalyc.uaemex.mx>.

Moreno Olivos, T. (2007): "La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho", *Reencuentro*, nº 48, abril, pp. 61-67; disponible en: <redalyc.uaemex.mx>.

— (2009): "La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41): 563-591; disponible en: <www.comie.org.mx>.

Moss, P. A. y Schutz, A. (2001): "Educational standards, assessment, and the search for consensus", *American Educational Research Journal*, 38(1): 37-70.

Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006): "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice", *Studies in Higher Education*, 31(2): 199-218.

Panadero, E. y Romero, M. (2014): "To rubric or not to rubric? The effect of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy", *Assessment in Education. Principles, Policy and Practice*, 21(2): 133-148.

Pérez Expósito, L. y González Aguilar, D. A. (2011): "'Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas': un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje de la justicia social", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1): 135-148; disponible en: <www.rinace.net>.

Pérez Rivera, G. (2007): "La evaluación de los aprendizajes", *Reencuentro*, nº 48, abril, pp. 20-26; disponible en: <redalyc.uaemex.mx>.

Perkins, D. (1999): "¿Qué es la comprensión?", en M. Stone Wiske (comp.), *La enseñanza para la comprensión*, Buenos Aires, Paidós, pp. 69-92.

Perrenoud, Ph. (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.

— (1998): "From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: towards a wider conceptual field", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1): 85-102.

— (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Graó.

— (2008): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.

— (2012): *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona, Graó.

Pintrich, P. R. y Zusho, A. (2002): "Student motivation and self-regulated learning in the college classroom", en J. C. Smart y W. G. Tierney (eds.), *Higher education: handbook of theory and research*, Nueva York, Agathon Press, vol. XVII, pp. 249-284.

Popham, W. J. (1997): "What's wrong and what's right with rubrics", *Educational Leadership*, 55(2): 72-75.



Pozo, J. I.; Monereo, C. y Castelló, M. (2001): "El uso estratégico del conocimiento", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coords.), *Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 211-233.

Prieto, M. (2008): "Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales", *Revista de Pedagogía*, 29(84): 123-144; disponible en: <www.scielo.org.ve>.

Pruzzo de Di Pego, V. y Nosei, C. (2008): "Alumnos que no aprenden Historia: ¿problema de la Didáctica?", *Praxis*, 45(12): 41-56; disponible en: <www.biblioteca.unlpam.edu.ar>.

Quinton, S. y Smallbone, T. (2010): "Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning: a teaching model", *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1): 125-135; disponible en: <www.ithaca.edu>.

Ramaprasad, A. (1983): "On the definition of feedback", *Behavioral Science*, 28(1): 4-13.

Ravanal Moreno, E.; Camacho González, J.; Escobar Celis, L. y Jara Colicoy, N. (2014): "¿Qué dicen los profesores universitarios de ciencias sobre el contenido, metodología y evaluación? Análisis desde la acción educativa", *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1): 307-335; disponible en: <www.red-u.net>.

Ruiz-Primo, M. A. y Furtak, E. M. (2007): "Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry", *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1): 57-84.

Sadler, D. R. (1989): "Formative assessment and the design of instructional systems", *Instructional Science*, 18(2): 119-144; disponible en: <www.ualberta.ca>.

— (2010): "Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5): 535-550.

Santos Guerra, M. A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Archidona, Aljibe.

Sawchuk, S. (2009): "New teacher-evaluation systems face obstacles", *Education Week* (publicación en línea), 11 de diciembre.

Schwab, J ([1969] 1983): "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.

Señoriño, O.; Vilanova, S.; García, M.; Natal, M. y Lynch, M. (2012): "Concepciones sobre evaluación en profesores en formación: un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de ciencias exactas y naturales y humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina", *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2); disponible en: <revalue.mx>.

Shepard, L. (2000): "The role of assessment in a learning culture", *Educational Researcher*, 29(7): 4-14; disponible en: <www.ied.edu.hk>.

Shute, V. J. (2008): "Focus on formative feedback", *Review of Educational Research*, 78(1): 153-189; disponible en: <projects.ict.usc.edu>.

Smith, C. (2008): "Building effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: conecting evaluation to teaching improvement in higher education", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5): 517-533.

Stiggins, R. J. (2005): *Student-involved assessment for learning*, Upper Saddle River, Pearson-Merill Prentice Hall.

Stobart, G. (2010): *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*, Madrid, Morata.

Taras, M. (2002): "Using assessment for learning and learning from assessment", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(6): 501-510.

— (2003): "To feedback or not to feedback in student self-assessment", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(5): 549-565.

— (2010): "Student self-assessment: processes and consequences", *Teaching in Higher Education*, 15(2): 199-209.

Trillo Alonso, F. (2005): "Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista?", *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, nº 45, pp. 86-102; disponible en: <www.redalyc.org>.

Vergara Reyes, C. (2011): "Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de Educación Básica", *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1): 1-30; disponible en: <revista.inie.ucr.ac.cr>.

Wiggins, G. (2012): "Seven keys to effective feedback", *Feedback for Learning*, 70(1): 10-16; disponible en: <www.ascd.org>.

Wiggins, G. y McTighe, J. (1998): *Understanding by design*, Alexandria, ASCD Publications.

Wiliam, D. (2009): "Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa", *Archivos de Ciencias de la Educación*, Universidad de La Plata, año 3, nº 3, 4ta época 4, pp. 15-44.

— (2011): *Embedded formative assessment*, Bloomington, Solution Tree.

Wiliam, D. y Black, P. (2002): "Feedback is the best nourishment", *Times Educational Supplement*, suplemento especial "Mind Measuring", 4 de octubre, pp. 8-9.

Wiliam, D.; Lee, C.; Harrison, C. y Black, P. (2004): "Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(1): 49-65.

Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2011): "Self-regulated learning and performance: an introduction and overview", en B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, Nueva York, Routledge, pp. 1-12.

PAIDÓS **VOCES** DE LA EDUCACIÓN



La evaluación de los aprendizajes es un tema relevante, complejo y comprometido, usualmente cargado de connotaciones negativas para los estudiantes. *La evaluación como oportunidad* es un título que transparenta la posición de sus autoras, que nos desafían a plantear modos renovados de evaluar, desde nuevos paradigmas. Evaluar es una tarea ardua que condensa sentidos construidos desde el sistema educativo y que define la trayectoria escolar de los estudiantes. Se trata de una práctica que impacta en el sujeto, en la familia y en la propia institución educativa. Sin embargo, este entramado no siempre se visibiliza a la hora de diseñar situaciones de evaluación.

Las reflexiones y propuestas que Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti comparten, fruto de su amplia experiencia en el acompañamiento y formación de docentes, son ricas en ejemplos y herramientas de trabajo. Ofrecen alternativas para ir más allá de una calificación que solo pretende aprobar, promover y certificar.

La evaluación entendida como oportunidad para el aprendizaje se alcanza sugiriendo propuestas de trabajo con sentido para los estudiantes y relevantes para las disciplinas que se enseñan; favoreciendo diálogos e intercambios entre estudiantes y entre ellos y sus docentes, y observando sus acciones, realizando seguimientos, ofreciendo retroalimentaciones en conversaciones enmarcadas en un clima de confianza que estimule la producción de conocimientos, la reflexión crítica y la autoevaluación.

Este es un libro acerca de y para la práctica de la evaluación, que nos conduce a una profunda reflexión sobre la enseñanza, el currículum y el aprendizaje.

Rebeca Anijovich es Magíster en Formación de Formadores por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Realiza tareas docentes y de investigación en la UBA y en la Universidad de San Andrés. Se desempeña como asesora pedagógica e institucional en escuelas argentinas y latinoamericanas.

Graciela Cappelletti es Magíster en Didáctica por la UBA. Es profesora en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad de San Andrés y, además, investigadora de la UBA.


www.paidosargentina.com.ar
ISBN 978-950-12-9729-4
9 789501 297294